



معالم تربوية

# المعلم وإدارة الفصل

دكتورة فاعية حسن محمد

كلية التربية - جامعة عين شمس

إشراف

الدكتور أحمد حسين اللقاني

أستاذ المناهج

بكلية التربية - جامعة عين شمس

١٩٩٦

الكتاب للنشر

371.10  
M952





*mohamed khatab*



*mohamed khatab*



*mohamed khatab*



*mohamed khatab*



*mohamed khatab*



*mohamed khatab*



*mohamed khatab*



*mohamed khatab*



*mohamed khatab*

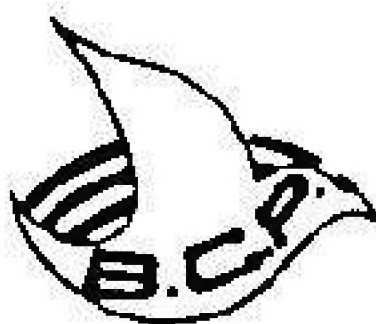
# المعلم وإدارة الفصل

دكتورة فائزة حسن محمد  
كلية التربية - جامعة عين شمس

المركز الإسلامي الثقافي  
مكتبة سماحة آية الله العظمى  
السيد محمد حسين فضل الله العامة  
إشراف

الدكتور أحمد حسين اللقاني  
أستاذ المناهج  
كلية التربية - جامعة عين شمس

١٩٩٦



مركز الكتاب للنشر

٢١ ش الخليفة المأمون - مصر الجديدة - روكسي

ت: ٢٩٠٨٢٠٣ - فاكس: ٢٩٠٦٢٥٠

## مقدمة

يحمل المعلم مسئولية أدوار كثيرة في العملية التعليمية سواء داخل الفصل المدرسي أو خارجه ، وفي جميع الأحوال يتوقع الجميع أن يمارس المعلم كل هذه الأدوار من أجل تحقيق الأهداف التي تسعى إليها عملية التربية وفق مايرضاه المجتمع ويقبله ، ولذلك فإن أى جهد يبذل في سبيل إعداد المعلم قبل الخدمة ، وأى جهد يبذل في سبيل تدريبه في أثناء الخدمة يهدف في المقام الأول إلى مساعدته على الوصول إلى مستوى مناسب من التمكن ، بحيث يكون قادراً بالفعل على ممارسة هذه الأدوار على أحسن وجه ممكن ، ويعنى هذا المستوى المناسب من التمكن أن يملك من المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات مايجعله قادراً على إدارة التفاعلات بينه وبين تلاميذه على نحو سليم ، ومن ثم فإن امتلاكه لقدر من المعارف في تخصصات مختلفة لايعنى قدرته على ممارسة المهنة بنجاح ، ولكنه يعنى امتلاك جوانب نظرية تعوزها التجربة والممارسات الميدانية وتفقد جوانب وجدانية ومهارية أساسية لايستطيع بدونها أن يحرز النجاح المنشود ، إذ أنه لم يعد مقبولا أن تنظر إلى المعلم من

زاوية ضيقة بحيث نعتبره مجرد حلقة وصل بين الكتاب المدرسى وعقول التلاميذ ، وكذلك لم يعد مقبولا أن نعتبر الفصل المدرسى مجرد مكان يجلس فيه المتعلم ليستمع إلى مايقوله المعلم فى مادة أو أخرى ، وإنما أصبح المعلم مسئولاً عن أدوار كثيرة ربما اعتبر هذا الدور آخرها ، كما أصبح الفصل المدرسى أحد الأماكن التى يستطيع المعلم فيها أن يقدم خبرات مربية متنوعة إلى جانب أماكن أخرى مثل الفناء أو جماعات النشاط المختلفة أو حتى أماكن أخرى خارج جدران المدرسة ، وذلك على اعتبار أن العملية التربوية تحتاج إلى مواقف مربية يمر بها التلاميذ ، وهنا يصبح المكان قليل القيمة إلى جانب ما يمكن تحقيقه من أهداف فى أماكن متعددة خارج جدران الفصل وربما خارج جدران المدرسة أيضا ، ومع ذلك فلا تزال النظرة إلى المعلم قاصرة على الزاوية الضيقة التى تعتبر أن مشغوليته الأساسية هى نقل المعارف إلى عقول تلاميذ بأى صورة من الصور ، وأى جهد آخر يبذله فى سبيل تربية الفرد ليس سوى جهد ذاتى تلقائى ينبع منه دون إعداد مسبق أو توجيه مناسب فى أثناء ممارسة المهنة ، ولعلنا لانغالى إذا قلنا إن هذه النظرة الضيقة إلى المعلم تعنى أن أى جهاز تسجيل يستطيع أن يقوم بهذا الدور



على نحو طيب . والواقع أن وجود المعلم في المواقف التعليمية يعنى أكثر من هذا بكثير ، أعنى أنه وجود وظيفى وليس مجرد شكل عديم القيمة ، فهو العنصر البشرى الفعال الذى يؤثر بشكل أو آخر فى سلوكيات الأفراد ، وهذا يعنى أن تلك السلوكيات تحتاج إلى خلفيات وجدانية ومهارية يجب تكرينها منذ الصغر ، وهى عندئذ تصبح موجّهات ومحركات للسلوك المرغوب فيه من وجهة النظر الاجتماعية والتربوية .

ولعلنا نلاحظ أن هناك صلة مباشرة أو علاقة الفعل ورد الفعل المباشر بين الفكر التربوى والممارسات التربوية ؛ بمعنى أن الفكر التربوى فى تطوره المتتابع له انعكاساته المباشرة على كافة العمليات الأخرى مثل عمليات تخطيط المناهج ونظام الإدارة المدرسية ونظام الإشراف الفنى ونظام الامتحانات وغير ذلك من النظم الفرعية التى تدور فى فلك النظام التربوى الأساسى ، فالفكر التربوى الكلاسيكى كانت له انعكاساته على كل هذه الجوانب ، الأمر الذى أدى إلى تأثر أدوار المعلم بهذا الفكر ، فأصبح المعلم ناقلاً للمعرفة فى معظم الأحوال ، ومن ثم جاءت الامتحانات لكى تؤكد هذا الاتجاه ولتجعل المعلم أكثر تمسكاً به وحرصاً على تحقيقه ، وبذلك أصبحت كافة الجهود الإدارية

والإشرافية متجهة لدعم هذا الاتجاه وتأكيده . وحينما ظهرت  
فلسفات تربوية جديدة ترفض هذا الاتجاه وتنادي بأدوار أخرى  
أكثر أهمية للمعلم وأدوار أخرى أكثر إيجابية للتعلم اختلفت  
صورة الممارسات التربوية استجابة لحركة الفكر التربوي  
وتطوره ، ومن هنا كانت البداية في تولي المعلم مسئولية أدوار  
أخرى لم يكن ليحمل مسئوليتها من قبل ، ومع ذلك ظل  
الاتجاه الغالب في مدارسنا هو التمسك بالفكر التقليدي إدارة  
وتوجيها ومنهجاً وتدريباً وتقويماً ، على أننا في هذا المجال لسنا  
بصدد الكشف عن العوامل المسئولة عن هذه الظاهرة ولكن  
مايعنينا هو دراسة تفاعلات المعلم مع تلاميذه داخل الفصل من  
حيث أهميتها وطبيعتها وكيفية تطويرها .

ولذلك فإن هذا الكتاب سيحتوى على كثير من الأمور التي  
تهم المعلمين في تعاملهم وتفاعلهم مع التلاميذ داخل الفصول  
المدرسية ، فالمعلم له أدوار عديدة يفترض أنه قادر على القيام بها  
في تعامله مع تلاميذه سواء داخل الفصول المدرسية أو  
خارجها ، إلا أن هذا الكتاب سيحتوى على عدد من القضايا  
والمشكلات التي تهم المعلم المشتغل بالمهنة ، والتي تهم الطلاب  
الذين يعدون للالتحاق بهذه المهنة ، فهناك تفاعلات تجرى بين

المعلم وتلاميذه . وفي نفس الوقت ينظر التلاميذ إلى المعلم باعتباره مثلاً وقدوة . كما أن المعلم يلعب دوراً أساسياً في تنظيم المناخ الاجتماعي والنفسى داخل الفصل بحيث يوفر أفضل الظروف المساعدة على تحقيق الأهداف المرجوة ، وفي الوقت نفسه يقوم المعلم بدور هام في إعداد الأسئلة سواء الشفوية أو التحريرية وكلاهما على درجة كبيرة من الأهمية لمسار العملية التعليمية في الاتجاه المطلوب ، هذا كما أن المعلم تختلف أدواره في المواقف التعليمية الفردية عنها في المواقف الجماعية ، وهو يحتاج أيضاً إلى وجود جو يسوده النظام يساعده على القيام بأدواره المختلفة ، وهو في جميع الأحوال على صلة وثيقة بما يواجهه تلاميذه من مشكلات .

ولذلك سيهتم هذا الكتاب بمعالجة كل هذه الموضوعات على نحو يرجى أن يكون مفيداً لكل مشغل بالمهنة ولكل من يتطلع للاشتغال بها .

والله ولي التوفيق

فارعة حسن محمد





## الفصل الأول

### الأدوار الأساسية للمعلم داخل الفصل

هناك أدوار كثيرة للمعلم يجب أن يقوم بها في أثناء تعامله مع تلاميذه سواء داخل الفصول المدرسية أو خارجها ، على أن ما يهنا في هذا المجال هو أدواره الأساسية داخل الفصل فقط ، هذا على اعتبار أن المعلم لم يعد دوره نقل المعارف والمعلومات إلى عقول التلاميذ فقط ، ولكن أصبح له أدوار عديدة بحكم تطور الفكر التربوي وانعكاساته على كافة الممارسات التربوية ، ومنها ممارسات المعلم داخل الفصول المدرسية ، وهذه الأدوار التي سنعرض لها تفصيلا في هذا الفصل ليست هي كل الأدوار ، ولكن هناك أدوار عديدة تختلف باختلاف المواقف التعليمية وأماكنها ، كما تختلف باختلاف نوع المناهج التي يقوم المعلم بتنفيذها ، ومن ثم فإن ما سنعرضه من أدوار في هذا الشأن هي الأدوار التي نعتقد أن المعلم في مدارسنا لابد أن يقوم بها تطويرا لنوع الخدمة التعليمية المتاحة للآبناء ، وهذه الأدوار هي :

أولاً : التفاعل داخل الفصل وموقف المعلم منه :

حينما يواجه المعلم تلاميذه يجري نوع من التفاعل اللفظي وغير اللفظي بينه وبينهم ، وهذا التفاعل يكون من خلال ما يجري من أحاديث وتساؤلات ومناقشات واستخدام للوسائل التعليمية وغير ذلك ، إلا أن نمط التفاعل السائد داخل الفصل يعتمد بالدرجة الأولى على القدر الذي يسمح به المعلم من الحرية والانطلاق في التفكير والتعبير عن النفس ، فهناك من المعلمين من لا يسمحون بالأسئلة أو المناقشات توفيراً للوقت ، ومنهم من لا يسمحون بذلك خوفاً من اضطراب النظام داخل الفصل وشيوع الفوضى التي قد تؤدي إلى نقد من جانب الإدارة أو التوجيه الفني ، ومن هنا يكون التلاميذ في موقف تفرض فيه السلبية عليهم ، ويكون الصوت المسموع معظم الوقت هو صوت المعلم . على أن الشيء المؤكد في هذا الشأن من خلال بحوث عديدة هو أن التفاعل الموجه يؤدي إلى مستوى أفضل في التعليم ، بينما يؤدي تسلط المعلم إلى مستويات أقل بكثير ، هذا فضلاً عن أن التلاميذ يفقدون فرصاً عديدة لتعديل مفاهيمهم واتجاهاتهم وقيمهم ، إلى جانب ضياع فرص اكتساب العديد من المهارات الفعلية والاجتماعية ، وبذلك يمكن القول أن

المواقف التي تسم بنوع من التسلط داخل الفصل تعنى اتصالاً من جانب واحد هو جانب المعلم ، وبالتالي يصبح معيار التعلم هو ترديد ماتم الاستماع إليه وحفظه واسترجاعه بغض النظر عما تم فهمه أو ماتم اكتسابه من اتجاهات وقيم ونواحي تذوق وغيرها من الجوانب الأساسية التي تسمى عملية التربية إلى اكتسابها للأبناء .

ويقصد بالتفاعل اللفظي أنواع الكلام شائعة الاستخدام داخل الفصل ، فقد يكثر المعلم من الإلقاء وتوجيه الأوامر والتعليمات والتوبيخ ، وقد يستخدم عبارات الاستحسان والتشجيع وتقبل الأفكار ، ويلاحظ في الحالة الأولى أن التلاميذ لا يتفاعلون مع المعلم على النحو المنشود ، أما في الحالة الثانية فيكونون أكثر استعداداً للتفاعل معه والتفاعل بين بعضهم البعض ، وبذلك نجد أن مواقف التعلم تكون أكثر ثراء وقيمة وذات معنى بالنسبة للتلاميذ ، هذا إلى جانب أنهم غالباً ما يشعرون بميل حقيقي للإقدام والمشاركة فيما يجرى من مناقشات بين جميع الأطراف ، ومن خلال ذلك يصبح دور المعلم في هذا الشأن هو وضع الضوابط والقواعد الكفيلة بالمساعدة على توجيه المناقشة أو الحوار بأسلوب تربوي مما يعد فرصة لمن لم



يتعود المشاركة بالحديث في إطار جماعات للإقدام والمبادأة مما يعد عاملاً فعالاً وأساسياً في بناء الشخصية الاجتماعية السليمة ، ومثل هذا النوع من المواقف يعد مجالا مناسباً لتربية الفرد وليس مجرد تعليمه بعض المعارف المتناثرة من هنا وهناك ، فهو يتعلم كيف يتحدث ، وكيف يستخدم اللفظاً معينة ولا يستخدم اللفظاً أخرى ، وكيف يستمع إلى الآخرين ، وكيف يقدر مواقفهم ومشاعرهم . وكيف يميز بين الحقائق ووجهات النظر ، وكيف يكون موضوعياً في حكمه على الأمور ، وكيف يكون منظماً في عرض أفكاره ، وما إلى ذلك من المهارات الضرورية والتي تدخل في باب بناء شخصية الفرد ، ومن أهم الاتجاهات السائدة الآن في تقويم التدريس تحليل التفاعل اللفظي وتحديد أنماط التفاعل السائدة داخل الفصل المدرسي والإفادة منها في تطوير أداء المعلم في هذا الجانب من خلال التوجيه والتدريب اللازمين ، وهناك أيضاً إلى جانب ذلك التفاعلات غير اللفظية والتي تحدث بين المعلم والمتعلم في أثناء المواقف التعليمية ، وهي تخضع كذلك لعملية الرصد عن طريق بطاقات الملاحظة والكاميرات ، كما تستبج بتحديد الأنماط الشائعة وتوجيه المعلم وتدريبه لتعديل مسار النمط المستخدم داخل الفصل المدرسي ،

وسواء كانت التفاعلات لفظية أو غير لفظية يلاحظ أنها تعكس الكثير من الأمور التي يعد من أهمها اتجاه المعلم نحو المهنة ومدى فهمه لطبيعتها ومدى إدراكه لأدواره في هذا الشأن والمبادئ التربوية التي يؤمن ويلتزم بها في ممارسته لهذه المهنة ، وهي أمور ترتبط تماما بالفكر التربوي السائد ، فكما أن الفكر التربوي السائد ينعكس على الممارسات التربوية المختلفة ، فهو ينعكس بدرجة واضحة على نوع الأداء الذي يمارسه المعلم داخل الفصل المدرسي ، وفي جميع الأحوال نجد أن النجاح في العملية التعليمية يتوقف على المعلم الذي لا يزال هو العنصر الفعال في هذه العملية على الرغم من كل المستجدات والتحديات الجديدة المستخدمة في المجال التربوي .

**ثانياً : المعلم كنموذج يتعلم منه التلاميذ :**

من أهم الأسباب التي أنشئت المدرسة من أجلها في البداية نقل المعارف إلى التلاميذ وإكسابهم القيم التي يقبلها المجتمع ويرضاها ، ومن هنا أصبح المعلم هو المثل الأول عن هذا الأمر ، بل ويمكن القول أنه يمثل للمجتمع في هذا الشأن بمعنى أنه يعمل على تحقيق أهداف المجتمع وتطلعاته في أبنائه ، ولذلك فهو مطالب بأن يكون نموذجاً لتلاميذه في اتجاهاته وسلوكياته

وأن يكون واعياً بدرجة كافية بأهمية هذا الأمر بالنسبة له شخصياً وبالنسبة لتلاميذه بحيث يشعرون أنه يملك بشكل تلقائي دون تمثيل أو افتعال ، وهنا يصبح المعلم قادراً على التأثير في تلاميذه ، بمعنى أنهم يصبحون أكثر قابلية واستعداداً لتعلم هذه السلوكيات واكتساب الكثير من الاتجاهات المرغوب فيها ، فإذا كان المعلم على سبيل المثال يملك اتجاهها موجبا نحو النظام وكان حريصاً على أن يعكس هذا الاتجاه في تنظيم أفكاره وأدواته وكتبه وغير ذلك من الأمور المتعلقة به كمعلم ، فإن هذا الأمر سرعان ما يمثله التلاميذ ويصبح جزءاً من تكوينهم وممارستهم داخل المدرسة ، بل وينعكس أيضاً على سلوكياتهم خارج المدرسة ، إذ أن المعلم في هذه الحالة يكون مثالا ونموذجاً وقدوة يحترى بها ، وهذا يتطلب أن يلمس المتعلم في مواقف متعددة أن المعلم يملك على هذا النحو لأنه هو كذلك ، بمعنى أنه يملك هذا السلوك بصورة طبيعية وأنه لا يعتمد أن يظهر بصورة خاصة ثم الإعداد لها لغرض أو آخر ، أي أن المتعلم كلما شعر بالصدق ، وكلما شعر بأهمية الشيء وقيمته كانت المواقف التي من هذا النوع ذات تأثير بالغ في البناء الوجداني له ، ومن ثم تعدل سلوكياته في الاتجاه المرغوب فيه .

وترجع أهمية هذا الأمر إلى أن التلاميذ يأتون إلى الفصول المدرسية ولديهم الكثير من المفاهيم الخاطئة ، وكذلك الكثير من الاتجاهات غير المرغوب فيها والتي تكونت لديهم من خلال تفاعلاتهم السابقة مع الجماعات والمؤسسات الاجتماعية الأخرى بما في ذلك الأسرة وجماعات اللعب ووسائط الثقافة والنوادي وغير ذلك ، وفي هذه الحالة تصبح المدرسة مسئولة على نحو متكامل مع الأسرة في تعديل مسار هذه المفاهيم والاتجاهات . ولا يمكن القول في مثل هذه الحالات أن هذه المسألة من صميم مسئولية الوالدين ، ولكن الواقع هو أنها مسئولية مشتركة بين هذين الطرفين وغيرهما من الأطراف المعنية بعملية التربية ، ولذلك فلعلنا لا نغالي إذا قلنا إن هذا الدور الذي يجب أن يقوم به المعلم ليس محصلة لإعداده المهني فقط ولكنه محصلة لإعداده المهني والعلمي والثقافي ، وإلى جانب هذا هو محصلة أيضا لأسلوب تربيته ونمط شخصيته وأسلوب إعداده للمهنة ، الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى تكوين وبناء شخصية قادرة على تحمل مسئولية هذا الدور الأساسي .



ثالثاً: المعلم كمنظم للمناخ الاجتماعي والنفسى داخل الفصل :  
ومن الأدوار الأساسية المرتبطة بمسألة كون المعلم نموذجاً  
للتلاميذ دوره في تنظيم المناخ الاجتماعي والنفسى داخل  
الفصل ، إذ أن هذه المسألة ترتبط ارتباطاً مباشراً بعملية التعلم  
وخصيلته ، فقد أثبتت بحوث عديدة أن هناك علاقة قوية بين  
نوع المناخ السائد في أثناء التدريس وكم العمل الذى يشجّره  
التلاميذ ونوع وخصيلة التعلم ، إذ أن المناخ الذى يشيع فيه  
الشعور بالدفء والصداقة في العلاقات يساعد على تحقيق الكثير  
من الأهداف التى يسعى المعلم إلى تحقيقها ، إلى جانب أن هذا  
الأمور يساعد على زيادة مستوى دافعية التلاميذ للتعلم ومبادرتهم  
للعمل والمشاركة الإيجابية في كل ما تحتويه الخبرات التعليمية من  
أنشطة ، وفي دراسة قام بها باتل ( Battle )  
١٩٥٨ قارن بين قيم ستة معلمين بالمدرسة الثانوية وقيم ثمانية  
وأربعين تلميذاً من تلاميذهم ، ووجد أن التلاميذ الذين كان  
تحصيلهم جيداً كانت قيمهم مشابهة لقيم معلمهم إلى حد بعيد ،  
كما أن التلاميذ الذين كان تحصيلهم أقل كانت قيمهم مخالفة  
بشكل واضح لقيم معلمهم ، ولعل هذه الدراسة تعكس  
الفكرة الأساسية في هذا الشأن وهى أن المعلم هو الذى يستطيع

أن يوجد مناخاً مناسباً للتعليم ، فقد يكون هذا المناخ متحرراً  
بدرجة يشعر معها التلاميذ بنوع من الصداقة والألفة والراحة  
والثقة ، الأمر الذى يعد ميسراً للتعليم ، ولا شك أن مسألة القيم  
والاتجاهات التى سبقت الإشارة إليها ترتبط بمسألة نوع المناخ  
الاجتماعى والنفسى السائد داخل الفصول المدرسية ، فكل هذا  
الأمر يرتبط تماماً بما يريده المعلم ويتصوره عن مهنته واتجاهه نحو  
التلاميذ ، واتجاهه نحو العملية التعليمية ، وهى أمور كلها تحدد  
نوع العلاقات ونوع المناخ السائد فى الفصول ، وكذا نوع  
العلاقات التى تحكم تفاعلاته مع زملائه وكذا مع كافة  
القيادات التربوية ذات الصلة بعمله فى هذه المهنة .

ويتطلب هذا الأمر أن تتاح للمعلم فرص التدريب  
الكافية ، فلا يكفي أن يكون متمكناً من مادته العلمية ،  
ولا يكفي أن يكون مطلعاً فى أكثر من مجال علمى ، وإنما لابد  
أن تتاح له فرص مراقبة زملاء آخرين وتحديد نمط المناخ  
السائد ، وربما تؤخذ مستويات التلاميذ كمؤشر مساعد لتحديد  
مدى تمكن المعلم من الكفايات اللازمة فى هذا الشأن ، إذ أنه  
لا يكفي للحكم على مستوى المعلم أن تتم عدة زيارات صفية ،  
ولكن لابد أيضاً من النظر بعين الاعتبار إلى مستويات

التلاميذ ، وربما يتطلب الأمر أن نسال التلاميذ أنفسهم فى نوع المناخ ونوع العلاقات السائدة فى أثناء التدريس ، وهى كلها أمور لا تقلل بأى حال من الأحوال من قيمة المعلم ولكنها فى حقيقة الأمر تكشف عن نواح تحتاج إلى تطوير فى الأداء تطويراً لنوع المواقف المربية وتحسينا لنوع الخدمة التربوية ، ولذلك نلاحظ أن حركة إعداد المعلمين على أساس الكفايات تولى اهتماماً خاصاً بكفايات المعلمين فى أثناء التدريس بحيث تعتمد برامج الإعداد فى كثير من الكليات على أساس إكساب الطالب المعلم الكفايات اللازمة له لممارسة المهنة ، ولا يتم التخرج دون التوصل إلى مستوى من الإتيقان أو التمكن ترضى عنه الكلية أو الجامعة ، وبذلك لا يكون معيار نجاح الطالب المعلم اجتيازه لامتحان معين فقط ، ولكن إلى جانب ذلك عليه أن يثبت تمكنه من الكفايات المحددة والتي تفرضها طبيعة المهنة ومسئولياتها والأدوار المرتبطة بها .

#### رابعاً: المعلم كمصدر للأسئلة:

يحتاج المعلم عادة إلى استخدام الأسئلة المتنوعة داخل الفصل ، وبقدر كم . نوع الأسئلة المستخدمة فى هذا المجال

يكون كمّ ونوع التعلم ، ففي دراسة قام بها جالجر وآشغر ( Gallagher, Ashner ) سنة ١٩٦٣

تبين من خلال تسجيلات صوتية لمعلمين في مواقف تدريسية أن نوعية الأسئلة المستخدمة كانت لها علاقة وثيقة بنوع التفكير السائد لدى التلاميذ ، بحيث تبين أن المعلمين الذين استخدموا أسئلة تثير التفكير الناقد أصبح تلاميذهم قادرين على ممارسة العمليات المعرفية المكونة لهذا الأسلوب في التفكير ، ولعلنا نلاحظ أن المعلم يجب أن يكون قادراً على تحديد وصياغة الأسئلة التي يمكن استخدامها في عملية التدريس قبل مواجهة تلاميذه ، إذ أن ترك هذه المسألة للعفوية والارتجال لا يؤدي في الغالب إلى تحقيق الأهداف التي يريجوها المعلم ، وربما يلاحظ أن معظم الأسئلة التي توجه إلى التلاميذ داخل الفصول المدرسية تميل إلى التركيز على مجاء بالكتاب المدرسي أو على ما قاله المعلم ، وقد لاحظ فلاندرز ( Flanders ) سنة ١٩٧٠ أن أكثر من ثلثي أسئلة المعلمين التي توجه إلى التلاميذ تتعلق بأمور نوعية ضيقة وتتطلب إجابة واحدة وهذه الأسئلة تبدأ بماذا وأين ومنى؟؟

وترجع أهمية الأسئلة التي توجه للتلاميذ إلى أنها تمثل مشيرات



بالنسبة لهم ، مما يعنى أنها تؤدي إلى استجابات مرغوب فيها .  
هذا كما أنها تشير إلى الأمور الهامة التى يجب أن يتعلمها  
التلاميذ ، وفي جميع الأحوال يلاحظ أن الأسئلة المباشرة  
لا تقتضى سوى عمليات معرفية بسيطة ، بينما تقتضى الأسئلة  
غير المباشرة نوعاً من الانطلاق الفكرى . حيث يبدأ المتعلم في  
التفكير واستغلال كافة طاقاته ومهاراته المعرفية لكي يصل إلى  
إجابات سليمة ، ويلاحظ كذلك أن هذا النوع من الأسئلة  
يفتح آفاق المعرفة أمام التلاميذ ويجعلهم قادرين على إدراك  
أهميتها وعلاقتها الوظيفية بالحياة كما يكسبهم العديد من مهارات  
التعلم الذاتي ، بمعنى أن مثل هذه الأسئلة تساعد على إكسابهم  
اتجاهات موجبة نحو المعرفة ، وكذا مهارات البحث فيها وحل  
المشكلات وغير ذلك من المهارات الأساسية التى نحتاج إليها  
المرء لكي يواصل تعليم ذاته حتى بعد أن يتخرج من المدرسة أو  
الجامعة ، ومن ثم تصبح المسألة متوقفة على دور المعلم في هذا  
الشان ، بمعنى هل يعتبر مجرد تمكن المتعلم من المعارف التى يقوم  
بتدريسها هو الهدف الأسمى ؟ أم أنه يعتبر تلك المعارف وسيلة  
لتربية الفرد ؟ وهذا يشير إلى أن الأسئلة المتنوعة والتي تنسى  
التفكير ليس لها مكان في إطار الاتحاد الأول ، إذ أن مايرجى في

هذا الإطار هو اكتساب المعارف وهذا هو التعلم المطلوب .  
بينما يلاحظ أن الاتجاه الثاني يعنى بأن تكون المعارف وعملية  
التدريس ومايصاحبها من أسئلة هى كلها وسائل لتربية الفرد .  
وبالتالى يكون الفرد هو محور العملية التعليمية . وبقدر ماتكون  
مشاركة الفرد فى المواقف التعليمية . وبقدر ماتكون مشاركته فى  
البحث عن إجابات لمختلف الأسئلة التى تطرح للمناقشة يكون  
مستوى التعلم . وترتبط بهذا الأمر أيضا مسألة مشاركة الفرد فى  
اتخاذ القرارات بشأن العملية التعليمية . ولعلنا ندرك أن إتاحة  
الفرص للمشاركة والتعبير الحر والتفكير السليم هى أمور تعتمد  
أساساً على مدى استعداد المعلم ومدى تمكنه من توفير الخبرات  
التي تتيح للفرد تعلم هذه الأمور . على أن ذلك قد يبدو للبعض  
كما لوكان محاولة للإشارة إلى عدم أهمية المعلم أو التقليل من قيمته  
بالنسبة لمسار العملية التعليمية ، ولكن الواقع هو أنها محاولة  
لجعله أكثر فعالية وتأثيراً ، فهو يمتلك بكفاياته القدرة على إثارة  
الأسئلة التى تؤدى إلى التعلم المثمر كما أنه هو القادر - إذا أراد -  
على أن يمنع التعلم على النحو المرغوب فيه ، ومن ثم يمكن القول  
أن المعلم فى حاجة إلى التمكن من كفايات توجيه الأسئلة ، وهذا  
ينطلب معرفة عميقة بالأنواع المختلفة ومايقبسه كل منها .

وعلاقة كل منها بالمهارات المعرفية لدى المتعلم ، وعندئذ يمكن القول أن المعلم يمارس عمله كصاحب مهنة لها أصولها العلمية .

**خامساً : المعلم كموجه لسلوك التلاميذ في ضوء توقعاته :**

يختلف التلاميذ في الفصل الدراسي في نواح كثيرة ، فهناك القدرات الفعلية والمستويات الثقافية ونوعيات مختلفة من المفاهيم والاتجاهات والميول والقيم ، وهي كلها تشير إلى تنوع المستويات ، وهذا يعني أن المعلم في تفاعلاته المختلفة مع التلاميذ داخل الفصل يواجه بفروق كثيرة في هذه النواحي ، والمشكلة الأساسية في هذا الشأن هي أن المعلم كثيراً ما يتوقع مستويات معينة من تلاميذه ، كما يتوقع أن يحقق الجميع هذه المستويات ، ولكنه سرعان ما يجد أن هناك من يستطيعون ذلك ، بل وربما وجد من بين تلاميذه من يستطيعون تحقيق مستويات أعلى من توقعاته ، وإلى جانب ذلك يجد أن هناك من لم يستطيعوا أن يصلوا إلى تلك المستويات .

وإذا كان المعلم مطالباً بأن يستخدم طرقاً ووسائل متنوعة في تناول المادة التعليمية ، وإذا كان مطالباً بأن يكثر من الأمثلة وأن يقدم النماذج التي تساعد الجميع على التعلم ، إلا أن هناك أمراً هاماً لا بد من الاهتمام به وهو أنه لا بد من أن يست الثقة في

الجميع وخاصة التلاميذ ذوي القدرات المحدودة ، بمعنى أنه لا بد أن يجعل كل فرد قادراً على النظر إلى ذاته نظرة ملؤها الثقة بحيث يسعى جاهداً إلى التقدم وتحقيق مستويات متقدمة ، ونجدر الإشارة هنا إلى أن المعلم يجب أن يقارن كل فرد بنفسه في مختلف مراحل الدراسة . وهذا الأمر يتطلب أن تكون توقعاته بالنسبة لكل فرد وليس بالنسبة للجميع ، بمعنى أن يضع عدة مستويات بدلاً من وضع مستوى واحد للجميع ، إذ لا يمكن ولا يجب أن يتوقع وصول الجميع إلى مستوى واحد وفي وقت واحد ، إذ أن ذلك لا يتفق مع ماسبق قوله عن الفروق في القدرات والمستويات الثقافية والمفاهيم والاتجاهات والقيم والميول ، وقد أجرى بروفي وجود Brophy. Good دراسة قاما فيها بتوجيه مجموعة معلمين لترتيب تلاميذ فصولهم طبقاً لأرائهم في قدراتهم وتوقعاتهم منهم في المواقف التعليمية ، ومن ثم قام المعلمون بإعداد هذا الترتيب . ثم قام الباحثان بملاحظة أداء المعلمين في داخل الفصول ومواقفهم من تلاميذهم الذين سبق تحديد ترتيبهم ، وقد لاحظ الباحثان أن المعلمين يميلون إلى تعزيز استجابات تلاميذهم الذين يعتبرونهم من ذوي القدرات العالية . بينما كان موقفهم متسماً بالسلبية بالنسبة للتلاميذ الذين



اعتبروا من ذوى القدرات القليلة ، ولعل هذه الدراسة تشير إلى أن استجابات المعلم تجاه تلاميذه تتأثر إلى حد كبير بالآراء أو الأفكار التى كونها حول كل منهم ، إلا أنه يمكن القول إن المعلم قد يكون مخطئاً فى تصوره أو فى رأيه نحو أحد أو بعض تلاميذه من ذوى القدرات البسيطة . ولكنه بشئ من التقدير والتشجيع والتوجيه وإعطاء المزيد من الإحساس بالثقة بالنفس يمكن أن يحقق التلاميذ الضعاف مستويات أفضل ، وعلى الرغم من أنها لاتصل إلى المستويات التى يستطيع تحقيقها ذوو المستويات العالية إلا أنها على الأقل ستكون مستويات أفضل من تلك التى اعتقد المعلم أنهم لا يستطيعون تحقيقها ، وجوهر هذه العملية هو أننا إذا كنا نسعى إلى توفير وتأكيد الضمانات الكافية لتنظيم المواقف التعليمية على أحسن وجه ممكن ، فإن مسألة نظرة المتعلم إلى ذاته بما تشمله من قدرات تمثل عنصراً رئيسياً وأحد الضمانات الهامة لمثل هذه المواقف ، ولايكفى فى هذا الشأن أن يتصور المعلم أنه يعرف حاجات تلاميذه ومستوياتهم وقدراتهم ، ومن ثم يبدأ تخطيطه وتنظيمه للخبرات على هذا الأساس اعتماداً على ملاحظاته أو إستناداً إلى ما جاء فى المراجع أو الكتب المتخصصة فى هذا الشأن ، ولكن هذا الأمر يحتاج إلى فكر

مختلف ، بمعنى أن المعلم في حاجة إلى إجراء دراسات موضوعية جادة حول المستويات والحاجات التي يشعر بها تلاميذه ، وبالتالي يكون أقدر على اختيار وتنظيم مواقف الخبرة الجيدة والتي تتيح للجميع القدر المناسب للتفاعل ، بل ويشعر كل التلاميذ أن هذه المواقف ذات معنى ووظيفة بالنسبة له ، وهو الأمر الذي لا يزال معظم تلاميذنا في حاجة إليه على الرغم من كل الجهد الذي يبذل في سبيل تطوير المناهج المدرسية ، إذ أن معيار النجاح في هذا الشأن يتوقف على المعلم ومدى تمكنه من الكفايات اللازمة لتحقيق ذلك .

ويرتبط بهذه العملية أن ما يمكن أن يتخذه المعلم من قرارات بشأن حاجات التلاميذ سيكون متسماً بالتحيز إلى حد كبير حتى ولو اعتمدت هذه القرارات على قراءات في سيكولوجية التعلم ، وهذا يعني أن الحاجة ماسة إلى ضبط التحيز ، أي أننا كمعلمين نستطيع أن نتخذ قرارات أقرب إلى الموضوعية إذا ما ازداد فهمنا لتلاميذنا ، وهذا يتطلب الاقتراب منهم وإقامة علاقات معهم نوامها المودة والصداقة والثقة ، وهي كلها أمور تساعد المعلم في اختيار الخبرات وتنظيمها وإدارتها بصورة تؤدي إلى نمو الفرد وتعلمه إلى أفضل مستوى ممكن في إطار قدراته الخاصة .

تجعل منه فرداً مختلفاً عن غيره من زملائه داخل الفصل الدراسي وخارجه ، ولا يجب أن ينسى المعلم أنه يعمل داخل الفصل ، وفي هذه الحالة نجد أنه موضع ملاحظة مباشرة من تلاميذه ، هذا الى جانب أنه موضع ملاحظة غير مباشرة من الإدارة المدرسية والتوجيه الفني وأولياء الأمور بالإضافة إلى كافة المؤسسات الاجتماعية المعنية بعملية التربية ، ومن ثم فإن المعلم الكفء الذي يعمل في إطار الفهم الكامل لكل هذه الأمور ومراعاتها لها فيما يحدد من توقعات أو مستويات في تعلم تلاميذه داخل الفصل الدراسي سيصبح معلماً من نوع جيد ، ولعلنا في حاجة إلى القول أن المعلم الذي يشعر بالاطمئنان والثقة والتمكن في أثناء العمل هو الذي يستطيع أن يصل إلى نتائج طيبة مع تلاميذه ، ولذلك غالباً ما نجده يتيح خبرات لتلاميذه تشمل على تساؤلات تتطلب تفكيراً من التلاميذ وتوجيهها ذاتياً ، الأمر الذي لا يستطيع المعلم غير الكفء والذي تكون خبراته المتاحة من النوع البسيط والذي لا يثير سوى التساؤلات التي تتطلب إجابات محددة تحتويها الكتب المدرسية ، ذلك أن هذا النوع من المعلمين غالباً ما يكون قلقاً ومتشككاً فيما يمكن أن يتعلمه التلاميذ نتيجة لما يقوم به من جهد في التدريس .

مادساً : المعلم كموجه للتعلم :

لا يزال الاعتقاد الشائع في هذا الشأن هو أن المعلم يجب أن يقوم بعملية التوجيه والضبط للمواقف التعليمية ، بمعنى أن ما يخططه من الخبرات المرئية يجب أن يكون مثولاً عن تنفيذه ، وفي أثناء ذلك يجب أن يمارس عمله بصورة تساعد على توجيه التعلم في الاتجاه أو الاتجاهات التي تتضمنها الأهداف المحددة لكل خبرة من تلك الخبرات ، ويكون الشغل الشاغل للمعلم في هذا الصدد هو أن يوفر مواقف للمتعلم يستطيع من خلالها أن يحقق النجاح وأن يشعر به وأن يحبه الشعور بالفشل ، على أن بوجلسكى ( B. R. Bugelski ) توصل من دراسة قام بها سنة ١٩٥٦ إلى أن التوجيه الذي يقوم به المعلم داخل الفصل لا يعد كافياً من أجل تعلم التلاميذ ، إذ أنه يباعد بين المتعلم والوقوع في أخطاء ، إلا أن الوقوع في الأخطاء والشعور بها يعد من الأمور الأساسية في التعلم الفعال ، وذلك لأن المتعلم حينما يقع في الخطأ سيتعلم سبب وقوعه فيه وبالتالي يكون أقدر على تخمין الوقوع فيه في المستقبل ، ولاتتاح مثل هذه الفرص للمتعلم إلا حينما يقف وجهها لوجه أمام مشكلات تثير تفكيره ، وتصبح المسألة الجوهرية هنا هي نوع المشكلة ومستواها ، بمعنى

أن جميع المشكلات لاتساوى من حيث مدى صعوبتها أو تعقدها ، وبالتالي فهي لاتساوى من حيث ملائمتها لجميع التلاميذ فى كافة المستويات العمرية ، وهنا يصبح دور المعلم أساسياً فى اختيار المشكلات وفى أسلوب عرضها وبيان جوانبها ونهضة المتعلم لمواجهةها ، ويتوقف مدى نجاح المعلم هنا على تصوره لأدواره داخل الفصل ، فإذا كان يعتبر ذاته محور العملية التعليمية فإن ماسيرتب على ذلك هو أنه سيفعل وسيقول كل شئ أو معظم مايجب أن يفعل ويقال ، وهو مايعتبره أمراً حيوياً بالنسبة للعملية التعليمية وحصيلتها ، وبذلك يكون مايفعله المتعلم أو مايقوله ليس على درجة كبيرة من الأهمية ، بينما إذا كان المعلم يعتبر نفسه شريكاً فى المواقف التعليمية جنباً إلى جنب مع تلاميذه ، وأنهم يجب أن تكون لهم أدوارهم الفعالة سنجد أن ذلك التصور إذا ما ترجم إلى ممارسات داخل الصفوف المدرسية ستكون له انعكاساته المباشرة والتي يمكن أن تمثل فيما يقوم به التلاميذ من أعمال ومشروعات وأنشطة بكل ما تتطلبه من أنشطة معرفية ومايصاحبها من نواح وتكوينات وجدانية ونفسية حركية . إلا أنه تجدر الإشارة إلى أن سلوك المعلم فى هذا الصدد يتأثر إلى حد كبير بعدد تلاميذ الفصل ، فالمشكلة التى قد

يشعر بها المعلم مع الأعداد الكبيرة هي أنه قد يصعب عليه ضبط الفصل بالدرجة التي تسمح له بالتحدث إلى التلاميذ ونقل ما يود نقله إلى عقولهم ، هذا فضلا عن أنه سيشعر بأنه غير قادر على معرفة الجميع أو التعامل مع أفراد . وهنا سيضطر في أغلب الأحوال إلى تغيير نظراته إلى الفصل الدراسي وأسلوب العمل فيه ، إذ أنه سيجد أن الأسلوب الأفضل والأكثر ملاءمة للظروف هو أسلوب التلقين التقليدي بكل أخطائه ونواحي القصور فيه ، وقد وجد كونس ( Jacob S. Kounin ) في دراسة قام بها سنة ١٩٧٠ أن تلاميذ الفصول قليلة العدد كانوا أكثر قابلية للمشاركة الإيجابية فيما يقومون به من أعمال أو أنشطة ، وخاصة إذا ماتوافر الاستعداد لدى المعلم لكي يتيح للتلاميذ فرص المشاركة الفعلية في المواقف التعليمية ، كما لاحظ أن الفصول المدرسية المزدحمة لا يظهر فيها هذا الاتجاه وإنما يكون في الغالب ، فصلاً تقليدياً يقوم فيه المعلم بكل الأنشطة المتصلة بالعملية التعليمية والتي تنحصر في الغالب في مجرد الإمداد بالمعلومات ، هذا فضلا عن أن كونس قد لاحظ أيضا أن المعلم في الفصول المزدحمة يكون أقل من حيث القدرة على التأثير في سلوكيات تلاميذه ، والعكس صحيح بالنسبة للفصول المدرسية غير المزدحمة

وفي جميع الأحوال يصبح على المعلم أن يقوم بتوجيه التعلم ، والمقصود بذلك هو أن يحدد بداية نوع ومستوى التعلم الذي يجب تحقيقه في النهاية ، وبالتالي يكون كل الجهد المبذول في المواقف التعليمية من أجل تحقيق ذلك ، إلا أن المعلم في سعيه إلى تحقيق ذلك قد يلجأ إلى الكلام أو التحدث إلى التلاميذ ، ناسياً أو متناسياً أن التلاميذ شركاء له في أي موقف تعليمي وأن حقهم في التحدث والنقاش لا يقل أهمية عن حقه في التحدث إليهم ، بل ربما يفوقه من حيث الأهمية ، وهناك من المعلمين من يميلون إلى التحدث معظم الوقت ، وقد تصل نسبة تحدثهم إلى التلاميذ إلى أكثر من ٨٠٪ من الوقت المخصص للدرس ، وقد قام هورج ( R. Borg ) سنة ١٩٧٢ بدراسة حاول فيها تدريب معلمين على خفض نسبة الوقت المخصص لحديثهم وإتاحة فرص أكثر لتلاميذهم للتحدث ، واستخدم في ذلك أسلوب التدريس المصغر ، لتدريب المعلمين على المهارات الأساسية اللازمة للتدريس على نحو يسمح للتلاميذ بالمشاركة فيما يجري من أحاديث أو مناقشات ، وقد كشفت هذه الدراسة عن أن تدريب المعلمين على ذلك ساعد على انخفاض نسبة الوقت المستغرق في الحديث من جانب المعلم من ٧٠٪ إلى ٥٣٪ إلى



٣٣٪ في مرحلة تالية ، وقد لاحظ بوج بعد مضي ثلاث سنوات على تدريبهم أنهم أكثر ميلا إلى تشجيع تلاميذهم على المشاركة والتفكير فيما يعرض عليهم من مشكلات وأقل ميلا إلى تكرار الأسئلة التي يوجهونها إلى التلاميذ أو تكرار ما يرد منهم من الإجابات ، وقد أظهرت هذه الدراسة أنه يمكن تعديل سلوك المعلم ، كما أظهرت أن المعلم في حاجة إلى التدريب الدوري ، إذ أن نسبة الوقت الذي يتحدث فيه المعلم وصلت في مرحلة ما إلى ٣٣٪ ولكنها ارتفعت في فترة تالية حينما انقطع التدريب حيث بلغت ٤٥٪ وقد استنتج بوج من ذلك أن المعلمين يميلون إلى العودة إلى العادات التدريسية غير المرغوب فيها إذا لم تتح لهم الفرص الدورية للتدريب .

ولعل هذا النوع من البحوث والدراسات يشير بشكل أو آخر إلى أن التربويين يسعون إلى توفير أفضل الظروف الكفيلة بمساعدة المعلم على ممارسة دوره كموجه للتعليم ، إذ أن الموقف التعليمي التقليدي لا يعنى بالنسبة للمعلم أكثر من كتاب مدرسي وعملية تلقين مستمرة واستجابة ضيقة من جانب التلاميذ لا تزيد على مجرد ترديد ما ألقى على مسامعه ، وهنا يصبح تحسين أو تطوير المواقف التعليمية ليس سوى عامل مساعد للمعلم ليقوم بهذا

الدور على الوجه الأكمل ، ولكن إذا مانظرنا إلى المواقف التعليمية باعتبارها خبرات يجب أن يتفاعل التلاميذ معها ويكتسبوا جوانبها المختلفة تصبح مسألة تطويرها أمراً علمياً يجب أن يستهدف تطوير كافة مكوناته لكي يستطيع المعلم توجيه التعلم الشامل والمتكامل والمتعدد الأبعاد ، فالتعلم المثمر ليس مجرد معارف يكتسبها المتعلم ، ولكنها إلى جانب ذلك - وربما يسبقه - مفاهيم وقيم واتجاهات وتذوق وتقدير ومهارات وغير ذلك من أوجه التعلم التي تشكل في مجموعها شخصية المواطن الذي يرضى عنه المجتمع ، وهنا تصبح المعارف وسائل لتحقيق هذه الأهداف السامية وليست غايات يسعى المعلم إلى تحقيقها لدى تلاميذه ، على أن ذلك لا يعد دعوة إلى الإقلال من قيمة المعارف ، ولكن جوهر هذا الاتجاه هو اعتبار المعارف وسيلة لتحقيق تعلم أفضل ، ووجه الأفضلية هنا هو تعدد جوانبه بحيث يتعلم الفرد كيف يفكر وكيف يتعامل مع مواقف الحياة اليومية وكيف يبحث ويسعى وراء المعرفة أينما كانت وكيف يكتب تقريراً وكيف يعتمد على نفسه وكيف يتخذ قراراً وشرعاً من الأمور التي تجعل منه مواطناً صالحاً بمعنى الكلمة ، وكل هذه الأمور غالباً ما يتعذر على المعلم تحقيقها إذا كانت وسيلة الوحيدة

في هذا الشأن هي المعارف ؛ فالمعارف لا تعنى شيئاً بالنسبة  
للمتعلم إن لم تكن لها وظيفة بالنسبة لحياته ، ولن يدرك معناها  
بالقدر الكافي إلا إذا شعر بحاجته وميله إليها ، ونادراً ما تشغل  
تفكيره إلا إذا شعر بتحديثها له ، ولعل هذا كله يعنى أن المعلم  
كموجه للتعليم مطالب بتخطيط الخبرات وإدارتها على نحو يجعل  
من كل فرد عنصراً فعالاً ونشطاً في المواقف التعليمية ، ويرتبط  
بهذا الأمر أن يكون المعلم مدركاً منذ البداية لنوع منتج التعلم  
الذى يرجوه والذى يتوقعه من كل خبرة يقوم بتخطيطها  
والاستعداد لتنفيذها بالاشتراك مع تلاميذه ، وهنا تكون  
المعارف مجرد مكون من مكونات الخبرة ولا يصبح إكسابها  
للتلاميذ هو أقصى ما يرجوه المعلم .

ويرتبط بهذا الأمر مسألة الواجبات المترتبة التي يكلف بها  
التلاميذ في جميع مستويات التعليم العام ، فالمعلم الذى يطلب  
من تلاميذه على سبيل المثال : استذكار درس من الدروس  
ويقول : علينا جميعاً أن نذاكر هذا الدرس استعداداً للحنة  
المقبلة ، إن مثل هذا المعلم يعكس بهذا القول الاتجاه التقليدى  
وهو حفظ واستظهار المادة العلمية ، خاصة وأنه يستخدم  
مصطلحاً غامضاً يؤدى في الغالب إلى حيرة التلاميذ ، وهو

مصطلح «نذاكر» فهل يقصد المعلم أن يقرأ كل تلميذ درسه ، أم المطلوب هو استخراج ما يصعب فهمه أم التلخيص أم غير ذلك ، ولعلنا نلاحظ أن مثل هذا الأسلوب يجعل التلاميذ أكثر حرصاً على حفظ واستظهار المادة لأنهم يدركون مسبقاً أن المعلم حينما يسأل فإن أسئلة ستكون من النوع الذي لا يتطلب في الغالب سوى مهارة معرفية محددة وهي التذكر أو الاسترجاع ووسيلة ذلك هي التلخيص والحفظ ، ولذلك ترتفع قيمة المذكرات والمختصرات التي تحتويها الكتب الخارجية أو الإضافية ، والتي تعتمد أساساً على العرض الموجز لمحتويات الكتاب المدرسي لكي تيسر على المتعلم عملية حفظها ، ومن هنا نشأت ظاهرة انصراف التلاميذ عن الكتب المدرسية والبحث عن الكتب الخارجية والسعي وراء الدروس الخصوصية وغيرها من الوسائل التي يمكن أن تساعد في تقديم المادة العلمية في صيغ تلغرافية ، وبذلك تعد الواجبات المنزلية مظهراً آخر من مظاهر الفكر التربوي التقليدي والتي لا تتفق مع المفهوم المتطور للمعلم كموجه للتعليم ، إذ أن الواجب المنزلي في ضوء النظر إلى العلم من وجهة النظر هذه يعتبر موقفاً مريباً أو خبرة مربية ، بمعنى أنه من المتوقع أن يمارس المتعلم عمليات معرفية راقية في أثناء

تعامله مع الواجب المنزلي ، وهو في أثناء ذلك أيضا يستند إلى اتجاهات وقيم ومهارات أساسية سبق له اكتسابها من خلال مواقف أو خبرات الفصل المدرسي ، واستناداً إلى هذا المبدأ يصبح الكتاب المدرسي أحد المصادر التي يستخدمها التلميذ في منزله وليس المصدر الوحيد ، فقد يكون عليه الرجوع إلى دائرة معارف مناسبة أو برنامج إذاعي أو تلفزيوني ، وقد يستخدم حقائق تعليمية أو أجهزة معملية أعدت للاستخدام المنزلي الفردي ، وقد يكون الواجب المنزلي على هيئة تقرير أو مقال يكون على التلميذ إعداده في منزله ومناقشته في الفصل مع زملائه وتحت إشراف معلمه ، وقد يتطلب الواجب القيام بزيارة لمؤسسة أو مكتبة أو ورشة أو معمل أو غير ذلك من المصادر التي توفر للتلميذ المادة والبيانات والمعلومات العلمية اللازمة له ، ووفق هذا التصور المعايير لطبيعة الواجب المنزلي ومتطلباته من المتعلم يصبح متحملاً لمسئولية متعددة الجوانب ، ويكون في موقف يتطلب مهارات واتجاهات أساسية لاجودها في الغالب في ظل الواجب المنزلي التقليدي ، على أن المتعلم في هذا الصدد غير مطالب بأن يمارس مهارات لا تتوفر لديه وإنما المتوقع أن يكون المعلم قد أتاح له الفرص الكافية للتدريب عليها

والاستعداد لمواجهة مثل هذه المواقف ، ولاشك أن المتعلم في هذا المجال في حاجة إلى درجة عالية من الثقة بالنفس ، وهو الأمر الذي يحتاج إلى جهد مكثف منذ البداية ، بحيث يكون هذا الجهد مخططاً ومقصوداً ، بمعنى أن المعلم لابد أن يتبنى وجهة نظر مؤداها أن التعلم لايعنى مجرد اكتساب المعارف ، ولكنه يعنى اكتساب جوانب تعلم متعددة هي التي تعتبر الأساس الصالح الذي يستطيع المتعلم من خلاله أن ينجز واجباته المنزلية في إطار هذا المفهوم غير المألوف في مدارسنا حتى الآن ، ويرى البعض أن أولياء الأمور يجب أن يتحملوا جانباً من المسؤولية إزاء ما يكلف به التلميذ من الواجبات المنزلية ، بينما يرى البعض أن تدخل أولياء الأمور وإشرافهم على الأبناء في هذا الصدد يؤدي في الغالب إلى الإقلال من فرص الاعتماد على النفس ، ويذهب البعض الآخر إلى ما هو أبعد من ذلك فيلجأون إلى الدروس الخصوصية والكتب الخارجية والملخصات ، وهي كلها أساليب مناسبة من وجهة نظر التربية التقليدية ، بينما لو نظرنا إلى هذه المسألة من الزاوية الأخرى - أي من وجهة نظر التربية التقدمية سنجد أن المتعلم يجب أن يقوم بواجبات سواء قام بإجرائها في المدرسة أو في المنزل ، وسواء

بمساعدة المعلم أو أولياء الأمور ، إذ أن المهم هنا هو أن يتعلم الفرد وأن يكتسب من العادات والمهارات مايساعد على بناء شخصيته واكتسابه للقدرة على تعلم نفسه واكتسابه ميولا طيبة نحو المعرفة عامة والمواد المدرسية خاصة ، وعندئذ منجد أنه أكثر إقبالا وتحمساً لإنجازها وخاصة إذا كانت تشبع حاجة لديه أو تنجيب عن تساؤل يثور في نفسه أو تحل مشكلة يشعر بها . وعلى الرغم من تشكك الكثيرين وخاصة من أولياء الأمور في جدوى الواجبات المنزلية بالنسبة للتلاميذ وسعيهم لدى المعلمين للإقلال من كم الواجبات التي يكلفون بها أبناءهم ، على الرغم من ذلك سيظل الواجب المنزلي عاملاً هاماً وفعالاً في مسار العملية التعليمية ، وخاصة أنه لا يوجد دليل حتى الآن على عدم أهميته ، ولكن مايمكن استنتاجه على وجه العموم هو أن المعلم حينما ينجح في زيادة مستوى دافعية تلاميذه وحينما يخطط الواجبات المنزلية على نحو سليم فإن ذلك يمكن أن يحقق الفائدة من هذا الجانب الهام في العملية التعليمية ، والذي يعد جانا مكملاً لما يخططه المعلم وينفذه من الخبرات داخل الفصول المدرسية . ونجدر الإشارة في هذا الشأن إلى أن المتعلم إذا ماشارك في تحديد أهداف وإجراءات أى عمل أو نشاط سواء



كان صفياً أو غير صفى فإنه سيكون في الغالب أكثر استعداداً  
وتقبلاً وتحمساً له ، بينما إذا فرضنا عليه هذا العمل أو ذاك  
النشاط فسيقبل على العمل فيه دون رغبة حقيقية ودون اهتمام ،  
لأنه عمل كلف به عن طريق الإكراه لا الاقتناع .

ويرتبط بهذا الأمر أيضاً أن المعلم يجب أن يشبه إلى أنه ليس  
بالضرورة أن يكلف جميع تلاميذ الفصل الواحد بواجب متري  
واحد أو قدر ثابت من الأعمال المنزلية ، فرمما كان من الأفضل  
أن يكون هناك تنوع في الأعمال والواجبات من خلال تقسيم  
التلاميذ إلى مجموعات وفق ما يراه المعلم مناسباً في ضوء درايته  
بمستويات تلاميذه وحاجاتهم واهتماماتهم وقدراتهم ، وفي  
جميع الأحوال تصبح مسألة وضوح المبادئ الأساسية والقواعد  
المحددة لإجراء الواجبات المنزلية من أهم الأمور بالنسبة للمتعلم  
والتي يجب أن يعنى بها المعلم في توجيهه لعملية التعلم وضبطها .

## الفصل الثاني

### أدوار المعلم في الطرق الفردية والجماعية

يحتاج المعلم عادة إلى معايير يستطيع من خلالها الحكم على مدى نجاح الطريقة أو الطرق التي يستخدمها في تدريسه ، ومن أهم المعايير التي يمكن استخدامها في هذا الشأن عائد الطريقة ، فقد يكون العائد قليلا ممثلا في شكل حقائق ومعارف اكتسبها التلاميذ ، وقد يكون في شكل مفاهيم وتعميمات تم تكوينها لدى التلاميذ ، وقد يكون في شكل ميل تبحر المعلم في إثارتها لدى تلاميذه من خلال ما استخدمه من طرق ، وفي جميع الأحوال يستطيع المعلم أن يزن قيمة ما توصل إليه تلاميذه بالمقارنة بما نصت عليه الأهداف ، ولما كانت الأهداف التي يرجى تحقيقها تختلف من موقف إلى آخر ، لذلك فمن الطبيعي أن تختلف الطريقة أو الطرق التي يستخدمها المعلم في كل منها ، إذ أن ما يختاره منها يرتبط أساساً بنوع الأهداف ومستواها ، وبالتالي تكون الأهداف هي المحور الذي يقوم عليه أي جهد يبذله المعلم سواء في تحديد جوانب المحتوى المرتبطة بها ، أو في

اختيار ما يناسبها من طرق التدريس والوسائل والأنشطة الأساسية أو التكميلية وأساليب التقويم المختلفة .

وهناك طرق عديدة تستخدم في عملية التدريس ، ويمكن تصنيف هذه الطرق بصورة عامة إلى طرق تعتمد على المعلم كلية أو غالباً ، وطرق أخرى تعتمد على المتعلم أساساً مع إشراف وتوجيه من جانب المعلم . وهذان القسمان في واقع الأمر يرتبطان أشد الارتباط بحركة تطور الفكر التربوي وأنعكاساته على الممارسات التربوية ، فالطرق التقليدية إنعكاس للتربية الكلاسيكية بكل ما تحمله من مقومات ، كما أن الطرق التي تعتمد على نشاط المتعلم وفعاليته في المواقف التعليمية انعكاس للتربية التقدمية بكل صورها سواء في مراحلها المبكرة أو المتطورة ، ولا شك أن هذه الطرق سواء التقليدية أو التقدمية هامة في العملية التعليمية ، ولكن يبقى هناك تساؤل هام وهو هل تتساوى كل الطرق في قيمتها ، أى في عائدها ؟ والإجابة عن ذلك هي النفي بالتأكيد ، إذ أن ( ستوفال ) Thomas F. Stovall قام سنة ١٩٥٨ بدراسة أورد فيها مقارنة بين سبع وعشرين دراسة حاولت أن تبحث في الفروق بين طرق تنتمي إلى الاتجاه التقليدي وطرق أخرى تنتمي

إلى الاتجاه التقدمي ، أى مقارنة طرق تعتمد أساساً على المعلم وطرق أخرى تعتمد على نشاط المتعلم وفعاليته ، وقد أشار ستوفال إلى أن تلك الدراسات توصلت إلى أن الطرق التى تعتمد على المعلم أساساً يمكن أن تحقق الفائدة إذا ما كانت المواقف التعليمية تستهدف مساعدة التلاميذ على التفكر من حقائق ومعارف علمية معينة ، كما لاحظ أن الطرق التى تعتمد على مشاركة المتعلم فى المواقف التعليمية ومنها المناقشة كانت لها الأولوية فى إثارة اهتمامات التلاميذ وتوجيههم إلى التفكير الناقد ، ومساعدتهم على فهم المادة العلمية بصورة أكثر عمقاً ، بالإضافة إلى تمكنهم من مهارة تطبيق ما تم تعلمه فى مواقف أخرى ، وتفسير المواقف والأحداث والتوصل إلى أدلة مقبولة ، كما أشار ستوفال أيضاً إلى أن هذه الطرق كان لها فضل واضح فى تشكيل اتجاهات التلاميذ وقيمهم مما انعكس بصورة مباشرة على سلوكياتهم ، وعلى الرغم من أهمية استخدام مثل هذه الطرق إلا أن الملاحظ أن هناك من المعلمين من يتدخل فى مجرى المناقشة بين التلاميذ فى مسألة أو مشكلة ما فثير أمراً ليس على درجة كبيرة من الأهمية ، مما يؤدي فى معظم الأحوال إلى أن يفقد التلاميذ اهتمامهم ، فعلى سبيل المثال إذا كلف المعلم أحد

التلاميذ بقراءة فقرة من كتاب وطلب إلى الجميع الاستماع إليه  
لمحاولة الإجابة عن الأسئلة المحددة من قبل ، وبعد الانتهاء من  
القراءة طلب من الجميع أن يفكروا قليلا قبل الإجابة ، وهنا  
اكتشف المعلم أن أحد التلاميذ قد فقد قلمه ، فقام بتويخه على  
النحو الآتي :

المعلم : لماذا لا تكتب ؟

التلميذ : ضاع قلمي .

المعلم : ولماذا ضاع قلمك ؟ ( فترة سكون وانتباه )

( الفصل ) .

المعلم : من يضع قلمه فهو مهمل ؟ مالون قلمك ؟

التلميذ : أسود .

المعلم موجهها كلامه إلى تلاميذ الفصل : هل وجد أحدكم

قلم لونه أسود ؟ إجابة جماعية : لا

المعلم : وبماذا ستكتب الآن ؟

التلميذ سأكتب الإجابة في المنزل .

المعلم يجب أن تكتب هنا لاني المنزل .

المعلم : هذا قلم آخر أكتب به وسلمه لي في نهاية الدرس ،

ولاحظ أنك لا بد أن تحضر قلمك في الصباح ... الخ إن مثل

هذه المسألة الجانية لاشك أنها تعتبر مدعاة لتشتت انتباه التلاميذ ، وربما تؤدي إلى فقدان قدر كبير من التحمس والاهتمام بالموضوع الذى يفترض أنهم يناقشونه ويستعدون للإجابة عن الأسئلة المتعلقة به ، وبالتالي فإن تكرار هذا النوع من المواقف يؤدي فى كثير من الأحيان إلى الشعور بالفتور واللامبالاة من جانب التلاميذ ، الأمر الذى يعد غاية فى الخطورة بالنسبة لبناء شخصية الفرد .

ويرتبط بهذا الأمر أيضا أن الطرق التقليدية تسعى أساساً إلى إكساب المتعلم قدراً من المعارف والحقائق ، وبذلك يميل المتعلم إلى عمليات التلخيص والمجدولة وعمل القوائم وغير ذلك من الأساليب التى نيسر له عملية الحفظ والاستظهار ، وهذا الأسلوب فى الواقع ليست له قيمة تذكر . إذ أن كل - أو معظم - ما يستوعبه المتعلم سرعان ما ينسى . وخاصة إذا لم تكن له وظيفة عملية أو تطبيقية فى حياته . بينما تسعى الطرق التقدمية إلى تحقيق أهداف أخرى متعلقة ببناء شخصية الفرد . وبذلك نجد أن الحقائق والمعارف تتم دراستها وتعلمها فى إطار كلى ، بمعنى أنه لا بد وأن يتبين المتعلم علاقة ما يتعلمه من هذه الجزئيات بالكليات التى تنتمى إليها ، كما لا بد أن يتبين المعانى

الحقيقية التي تنطوى عليها ، وكذا المجالات التطبيقية التي يمكن أن توظف فيها ، وإلا أصبحت المسألة في النهاية مجرد عمليات تصنيف وحفظ واسترجاع .

ولعلنا نلاحظ أن الأخذ بهذا الاتجاه أو ذاك يعتمد على مدى كفاءة المعلم ، فهو يستطيع أن يجعل من المواقف التعليمية خبرات غنية تثير الاهتمامات وتشجع على التفكير ، وتساعد في بناء الاتجاهات والقيم ، وغير ذلك عن جوانب التعلم المرغوب فيها ، كما أنه يستطيع أن يجعل من تلك المواقف خبرات تؤدي إلى النفور وعدم التحمس ، وعائد هذا كله إما منتج غني وفير وإما منتج ضحل لا قيمة له . والمعلم في هذا الشأن ليس مجرد ناقل للمعارف ، ولكنه قبل ذلك مربٍّ مطالب بتعديل السلوك ، أي بناء شخصية الفرد ، وبذلك تصبح محتويات أي كتاب مدرسي مهما اجتهد المربون في اختيار محتواه وتنظيمه وإمداده بالوسائل التعليمية الكافية مجرد وسيلة شأنها أي وسيلة تعليمية أخرى ، والمدخل السليم لذلك هو الطرق التي تعتمد أساساً على استغلال نشاط المتعلم وإمكاناته العقلية واهتماماته ، ومن ثم يصبح اعتماد المعلم في عملية التدريس على الطرق الفردية التي يكون هو محورها أمراً مرفوضاً من المنظور التربوي .

ولعل ذلك بدعونا إلى القول أن المعلم إذا ما استخدم طرقاً تعتمد عليه في معظم الأحيان ( أى الطرق الفردية ) فهذا يعنى غالباً أسلوباً فردياً تسلطياً في أثناء التدريس . حيث يميل إلى فرض آرائه على الآخرين ووضع قيود على مختلف سلوكياتهم . ومثل هذا النوع من المعلمين يجعل من نفسه المصدر الوحيد للمعرفة والمصدر الوحيد للسلطة الذى يجب الرجوع إليه في كل شئ متعلق بالعبية التعليمية .

وينتزع من ذلك أن مثل هذا المناخ الذى يدعّمه المعلم يعنى تجاهله لحقوق التلاميذ في أن يكون لهم آراء وميول خاصة بهم . وفي أن تكون لهم دوافع تتأثر بها سلوكياتهم التى تأخذ أشكالاً قد يرضى عنها أو لا يرضى عنها المعلم . وأنهم يشعرون بمشكلات يسعون إلى حلها . وأن المواقف التعليمية هي المجال الذى يجب أن يشعر فيه المتعلم بالإشباع وتحقيق الذات . ومع ذلك نجد من يقول إن المعلم خبير وأكثر دراية بما ينفع وبما يضر . وأن خبراته هي التى توجه عمله وتفاعلاته مع تلاميذه . وأنه يحمل المسؤولية كاملة فيما يتعلق بالتعلم الذى يحققه تلاميذه . وعلى الرغم من صدق وجهة النظر هذه إلا أن ما يجب تأكيده في هذا الشأن هو أن المعلم لديه تلاميذ يتمنون



إلى نوعيات ومستويات ثقافية متباينة ، كما أن قدرتهم على درجة كبيرة من التفاوت ، فضلاً عن أن ما يملكونه من المفاهيم والاتجاهات والقيم ليس بقدر أو نوع واحد ، ومن هنا فإن التعامل مع الجميع على قدم المساواة يعد أمراً مرفوضاً من وجهة نظر علم النفس التعليمي وكذا من وجهة نظر الاتجاهات الحديثة في التدريس بشكل عام .

ولاشك أن هذا الأمر يعتمد على كثير من العوامل لعل أبرزها :

( ١ ) مدى تمكن المعلم من الكفايات اللازمة لتنفيذ المناهج التي تقع في دائرة تخصصه ، إذ أن نجاح المعلم في هذا الشأن لا يتطلب تمكنه من المادة العلمية فقط كما يتصور البعض ، ولكنه يتطلب أيضاً - وربما قبل ذلك - أن يكون قادراً على تناول المادة العلمية المتضمنة في الكتاب المدرسي أو غيره من المصادر بصورة تجعل لها معنى بالشبة للتلاميذ . وهذا يعني استخدام المادة العلمية في تخطيط الخبرات المناسبة وإدارتها على نحو ييسر التعلم في اتجاه الأهداف المحددة لكل منها .

( ٢ ) مدى رضاه عن المهنة وتقبله لها ، فالمعلم المحب لمهنته يستطيع أن يمارس عمله بنجاح ، إذ أنه يكون متحمساً ،

ومستعداً للعطاء ، وبالتالي يجتهد في سبيل توفير خبرات غنية ،  
وهو بذلك يختلف عن ذلك النوع من المعلمين الذين فرضت  
عليهم مهنة التدريس ، أو الذين التحقوا بها دون استعداد  
حقيق لممارستها ، وهذه مسألة يجدر الاهتمام بها منذ بداية  
الإعداد للمهنة ، وقد يفرض هذا دراسة اهتمامات وميول  
واتجاهات المتقدمين للالتحاق بمعاهد وكليات إعداد المعلمين .  
( ٣ ) مدى الحرية المتاحة للمعلم في تنفيذ المنهج ، فالشيء  
المؤكد هو أن المعلم حينما يتولى مسئولية تنفيذ أى منهج دراسي  
تنعكس اتجاهاته وقيمه ومدى استعداده للعمل بهذه المهنة على  
نوع ممارسته داخل الفصل حينما يواجه تلاميذه وحينما يتفاعل  
معهم في أى موقف تعليمي ، ولذلك فإنه على الرغم من أن  
مخططى المناهج يضعون تصوراتهم عن الأسلوب الذى سينفذ به  
المنهج حينما يتناوله المعلم ، إلا أنه نتيجة لذلك نجد أن أسلوب  
التنفيذ يختلف بدرجات متفاوتة من معلم إلى آخر عن ذلك  
التصور الذى وضعه الخبراء ، ومن ثم فإنه من الضرورة بمكان  
أن يتوافر للمعلمين قدر من الحرية في تنفيذ المناهج بحيث  
يستطيعون التجريب والابتكار والتطوير في ضوء ما يدركونه من  
ميول وحاجات واهتمامات واتجاهات لدى التلاميذ الذين

يتفاعلون معهم ، إذ أن مخططى المناهج لا يستطيعون إلا من خلال دراسات علمية حصر كل تلك النواحي على مستوى المجتمع كله ، وبالتالي فإن المعلم كخبير فى الميدان هو الذى يستطيع أن يصدر القرار بشأن ما يعتبر مناسباً وما لا يعتبر ذلك .

( ٤ ) نوع التوجيه الفنى السائد ؛ فالموجه الفنى شأنه فى ذلك شأن المعلم يعكس نوع الفكر الذى يستند إليه المنهج تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً ولذلك فالموجه المتسلط يشارك فى تكوين نفس الصفة لدى المعلم الذى يبدأ بدوره فى ممارسة هذا السلوك فى كافة تعاملاته مع التلاميذ ، ولذلك يمكن القول أن المعلم المتسلط لا يصلح للعمل فى هذه المهنة ، ونفس الأمر ينطبق على الموجه والمدير ، لأن المدرسة ماهى إلا مؤسسة معنية بتربية الأبناء ، وهى فى ممارستها لهذا الدور لاتقل أهمية من حيث المسئولية عن الأسرة ، ومع ذلك فقد يوجد موجه ديمقراطى . وقد يجد فى نفس الوقت معلماً متسلطاً ، وهو فى هذا الصدد مسئول عن تعديل سلوكياته نصيحاً وتوجيهاً وإرشاداً وتقويماً . لأن الموجه قيادة تربوية من نوع متميز . فهو الذى يعرف كل معلم . وهو الذى يدرك نواحي القوة والضعف فى الأداء التدريسي لكل منهم . ومن ثم فهو الذى يستطيع تعديل

مسار كل ما يجده خاطئاً بأسلوب تربوي رشيد وخاصة إذا  
ما توافرت لديه الكفايات اللازمة للتفاعل مع جميع المعلمين  
روح تسودها المودة والصداقة .



## الفصل الثالث

### إدارة الإتصال فى المواقف التعليمية

تعتمد العملية التربوية على مايجرى من اتصال بين جميع الأطراف التى تضمها المواقف التعليمية ، وهى بذلك لا تختلف عن أية عملية اجتماعية أخرى ، ويعتبر الحديث أو الكلام وسيلة هذا الاتصال ، وهناك إلى جانب ذلك الإيماءات واستخدام الأبدى وعضلات الوجه وغير ذلك من الوسائل التى يعتمد عليها الاتصال غير اللفظى ، ولكن ما يهمنى فى هذا المجال هو الحديث ، وهو فى هذا الصدد أداة التعلم ، فالفرد الذى لا يكون قادراً على المشاركة فيما يجرى من اتصال فى المواقف التعليمية لا يمكن أن يتعلم على النحو المرغوب فيه ، هذا كما أن التدخل المستمر من جانب المعلم فيما يجرى من اتصال بين التلاميذ يقلل من عائد هذه العملية . والمشكلة الرئيسية فى هذا الشأن هى أن المعلم الذى يستخدم طرقاً تعتمد عليه فى معظم الأحيان يعتبر أن وظيفة الحديث أو الكلام هى نقل الحقائق والمعلومات إلى التلاميذ ، وبالتالي فإن جوهر الاتصال هنا هو

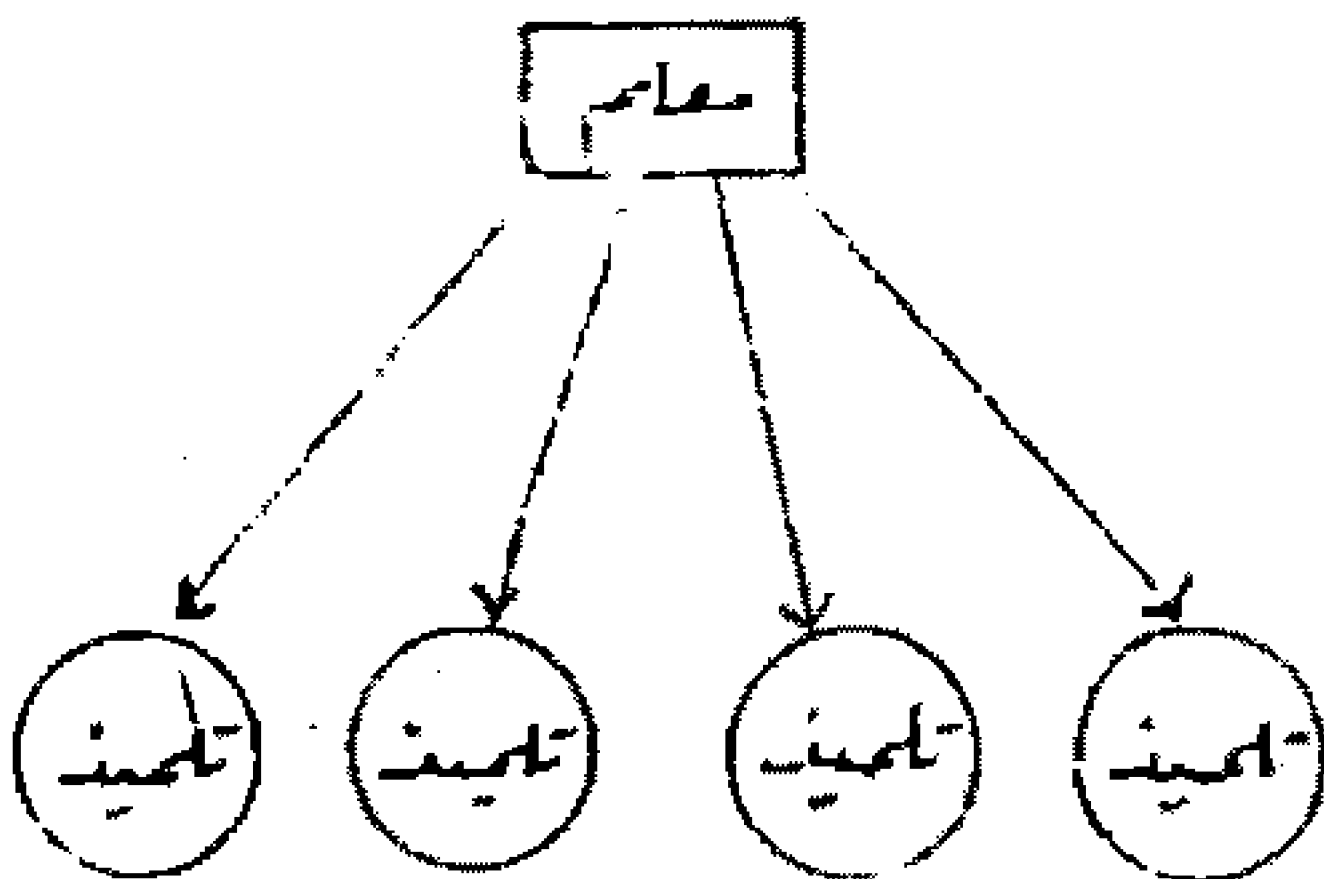
مايجرى من حديث بينه وبينهم من أجل الوصول إلى هذه  
الغاية ، وبالتالي فهو لايشعر غالباً بأهمية الحديث الذى يجرى بين  
التلاميذ وبينهم وبينه من أجل غايات أخرى تفوق تلك الغاية  
من حيث الأهمية .

والاتصال الجيد يجب أن يكون فى اتجاهين أو ثلاثة ، أى  
من المعلم إلى التلاميذ ، ومن التلاميذ والمعلم ، ومن خلال ذلك  
يجب أن يكون هناك اتصال بين التلاميذ ، وبالتالي لا يمكن  
الادعاء بأن هناك نمطاً واحداً للاتصال فى الفصول المدرسية ،  
ولعل هذا يدعونا إلى إلقاء الضوء على أنماطه الأساسية :

### النمط الأول :

يوضح هذا الشكل أحد أنماط التفاعل أو الاتصال بين

شكل ( ١ )



المعلم وتلاميذه ، ويلاحظ أن الاتصال وحيد الاتجاه . بمعنى أن المعلم يرسل ولايستقبل ، أى يرسل ما يود قوله أو نقله إلى عقول تلاميذه ، دون رغبة فى أن يادر التلاميذ بالمشاركة ، ودون أن يتوقع قيامهم بذلك . وهذا النمط الاتصالى هو أقل الأنماط من حيث الفعالية . إذ يتبين منه أن التلاميذ يأخذون موقفاً سلبياً مطلقاً ، بينما يتخذ المعلم موقفاً إيجابياً . وهذا النمط يشير فى جوهره إلى الأسلوب التقليدى فى عملية التدريس والذي يعتبر المتعلم فيه مجرد ذاكرة يجب أن تعى وتردد ما يرد إليها من المصدر الخارجى والمتمثل فى معلم يجيد فن الإلقاء ويجعل من نفسه مصدراً وحيداً للمعرفة دون أن يكون للمتعلم أى دور فى مثل هذا النوع من المواقف .

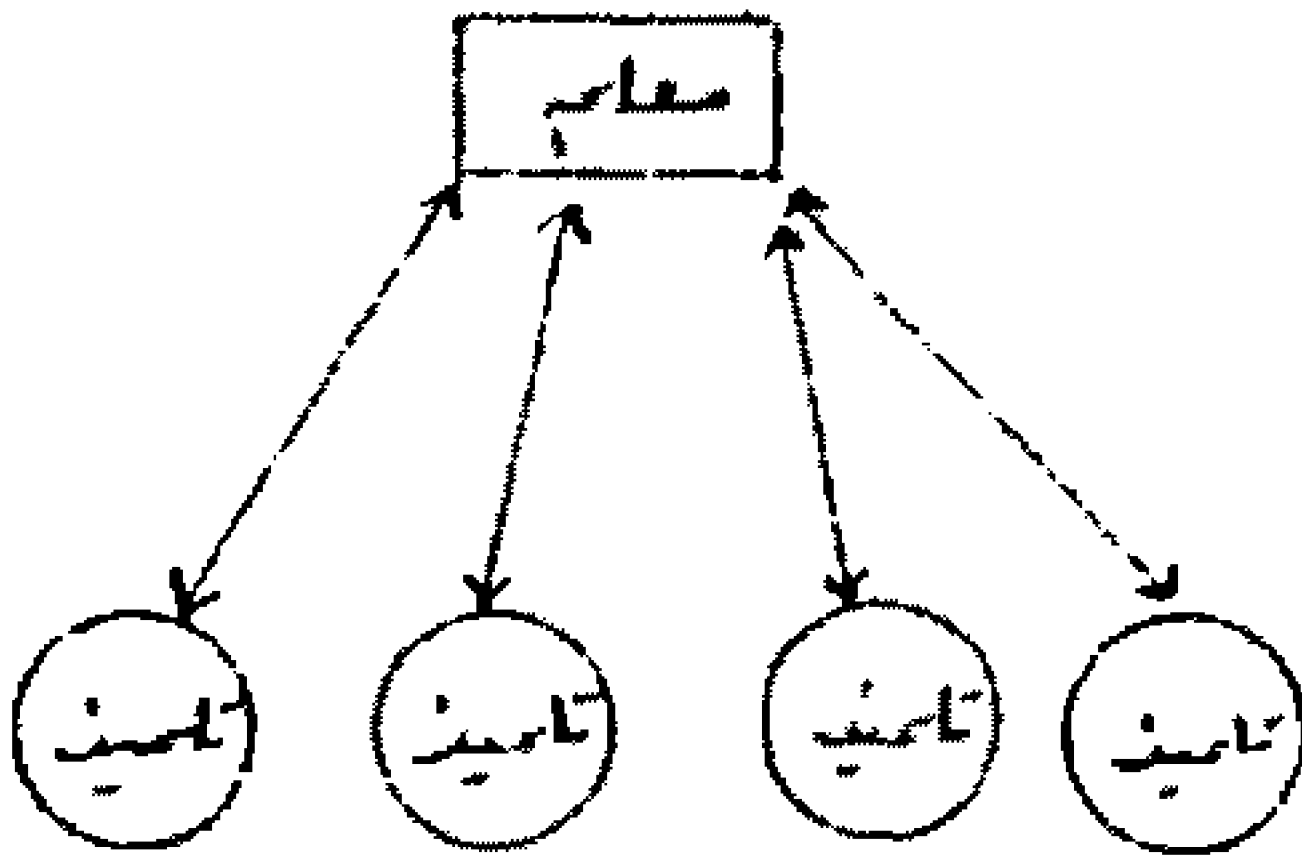
ولعلنا نلاحظ أن حصيلة التعلم هنا تكون مجرد حقائق ومعارف يستوعبها التلاميذ ، وهى حصيلة هزيلة مشكوك فى قيمتها التربوية إذا ما قورنت بجوانب التعلم التى يجب أن تؤدى إليها المواقف التعليمية المربية .

### النمط الثانى :

وهذا النمط يعد أكثر تطوراً وفعالية من الموقف الأول ، إذ يتضح منه أن المعلم يسمح بأن ترد استجابات من التلاميذ ، وفى



شكل (٢)



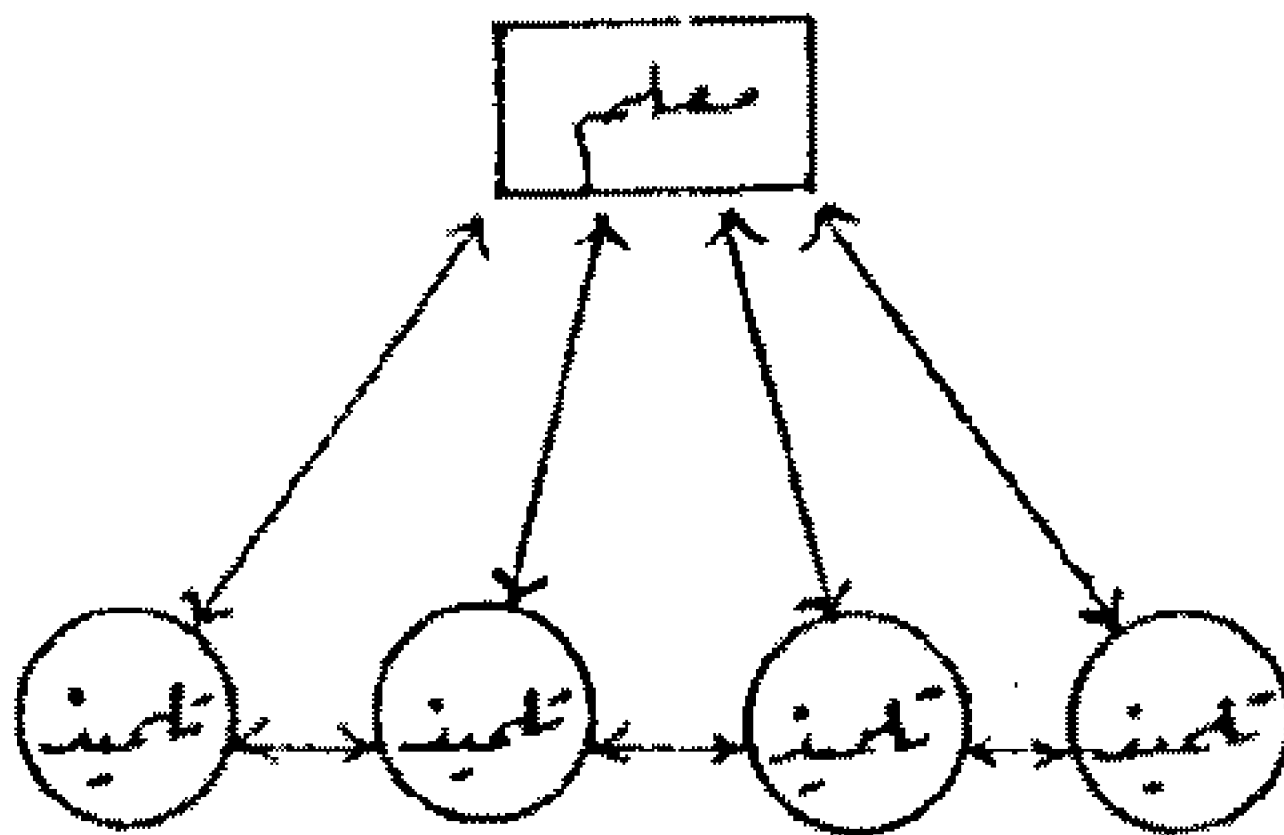
هذه الحالة نجد أنه يسعى إلى تعرف صدى ماقاله أو ما حاول نقله إلى عقول التلاميذ ، ففي كثير من الأحيان يشعر المعلم أن مايقوله ربما لا يكون قد وصل إلى عقول تلاميذه على النحو الذي يريجه ويتوقعه ، ولذلك يسأل التلاميذ أسئلة تساعد على اكتشاف مدى الاستفادة التي حققها تلاميذه . وهو بذلك يحتاج إلى تغذية راجعة ، ومع ذلك فهو يظل في الخط الذي حدده منذ البداية وهو نقل الحقائق والمعارف إلى عقول التلاميذ . أي أن ماسمع به من استجابات ليس من أجل دفع حركة الاثناس والتفاعل مع التلاميذ ولكنه لمجرد التأكد من أن ماقاله كان له الصدى المرغوب فيه لدى تلاميذه . وهذا النمط في اختلافه مع النمط الأول يعني أن المعلم يسمح بأن يكون

الاتصال ثنائي الاتجاه ، ولكنه يعتمد عليه أساساً ويبدأ منه  
 منحها إلى تلميذ معين ثم يترد من ذلك التلميذ إلى المعلم ثانية ،  
 وبطبيعة الحال فإن هذا النمط لا يسمح بالاتصال بين تلميذ  
 وتلميذ آخر ، ولكن يظل المعلم هو محور الاتصال وتكون  
 استجابات التلاميذ مجرد وسائل لتدعيم سلوك المعلم في الأداء  
 التدريسي التقليدي .

### النمط الثالث :

وهو أكثر تطوراً من النمط الثاني ، إذ أن المعلم يسمح فيه  
 بأن يجري اتصال بين تلاميذ الفصل ، ومعنى هذا إتاحة الفرص  
 لهم للتعلم من بعضهم ، إذ أن لكل تلميذ مفاهيمه واتجاهاته  
 ومعلوماته ومهاراته التي تعكس خبرات كل منهم في مواقف

شكل (٣)

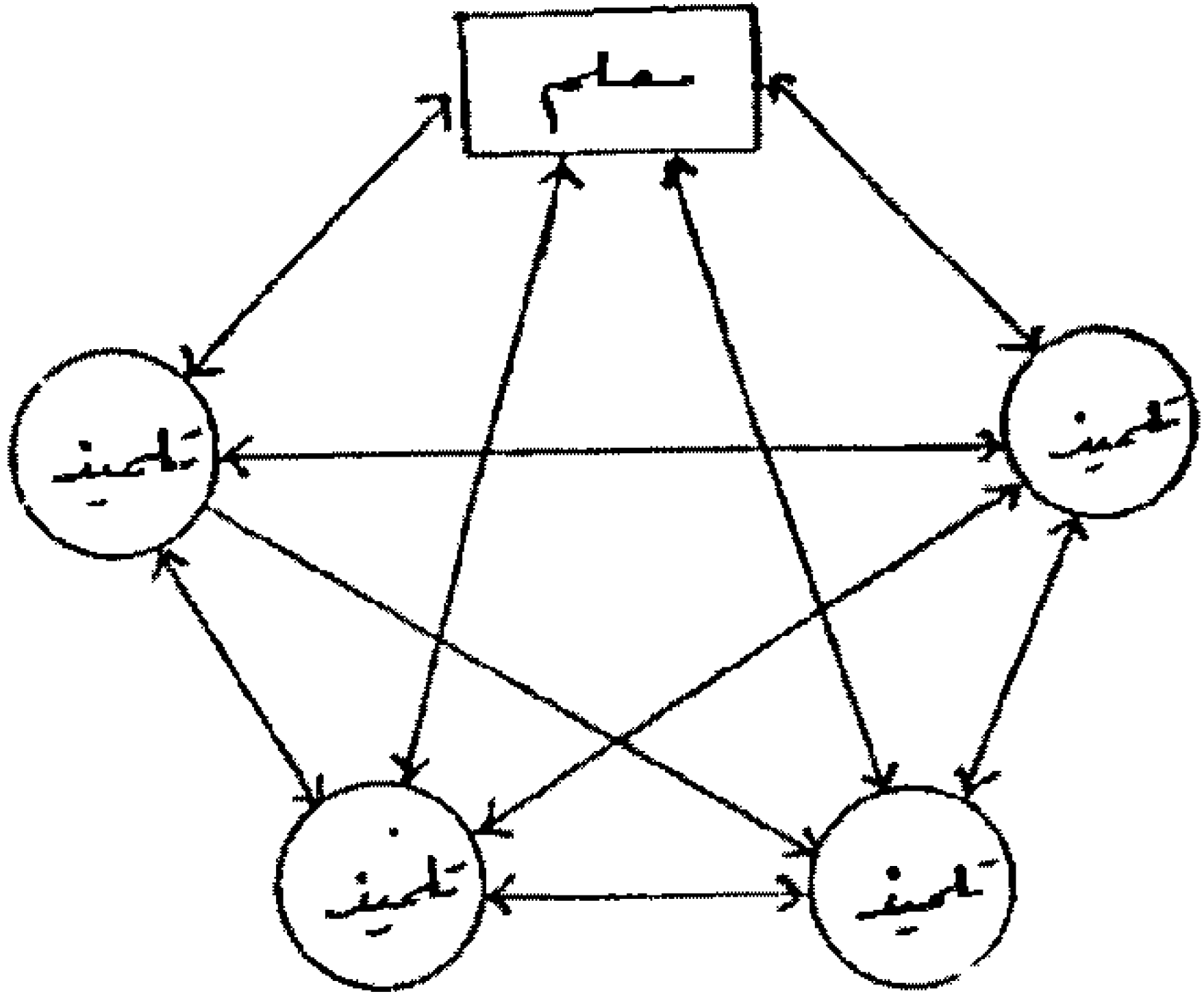


سابقة في المنزل والبيئة ، نتيجة لتجربة أو قراءات خارجية أو برامج إذاعية أو تلفزيونية أو زيارات ورحلات ، وغير ذلك من مصادر المعرفة . وبالتالي فإن المعلم في مثل هذا الموقف ليس بالمصدر الوحيد للتعليم ، ولكنه سمح لتلاميذه بتبادل الخبرات ، وهذا في حد ذاته يعد أمراً مفيداً ، إذ أنه يقول ما يود قوله للتلاميذ ، ويطلب منهم استجابات لتأكيد منها أن ما قاله كان له الصدى المتوقع لديهم ، وفي الوقت نفسه يسمع للجميع يتبادل الرأي ووجهات النظر ، وهذا النمط من أنماط الاتصال يتيح للجميع فرص التعبير عن النفس والتدرب على كيفية عرض وجهات النظر باختصار وسهولة ، وهي كلها مهارات يحتاج إليها الأبناء في مجرى حياتهم اليومية .

#### النمط الرابع :

يتبين من هذا الشكل أن المعلم يسمح بفتح قنوات عديدة للاتصال ، وهو بذلك يختلف عن موقف المعلم في النمط الثالث حيث كان يجري الاتصال بينه وبين عدد محدود من التلاميذ . ولكن في هذا النمط يبدو أن هناك فرصاً عديدة للاتصال سواء بينه وبين التلاميذ ، أو بينهم وبين بعضهم الآخر . وفي هذه الحالة يمكن القول أن هذا النمط يعد أكثر الأنماط تطوراً إذ

شكل (١)



تكون الفرص متاحة بشكل أفضل للتفاعل وتبادل الخبرات مما يساعد على أن ينقل كل تلميذ فكره وخبراته إلى الآخرين .

ويمكن القول أنه من السهل أن نضع أكثر من هذه الأشكال الأربعة التي تمثل أنماطاً للاتصال في داخل الفصول المدرسية ، ولكن المشكلة الرئيسية هي كيفية تطبيقها على المستوى التنفيذي . إذ أن المعلم في معظم الأحوال يكون ملتزماً بمادة الكتاب المدرسي الذي تتوقع السلطات الإشرافية أن يقوم

بتدريسه في وقت محدد ومعلوم منذ بداية العام الدراسي .  
ولذلك نجده أكثر ميلاً إلى استخدام النمط الذي يساعده على  
ذلك في الوقت المحدد ، هذا كما يلاحظ أن هناك من المعلمين  
من يخشون عدم قدرتهم على إدارة نمط من أنماط الاتصال  
المتطورة ، بحجة أنها ستؤدي إلى الفوضى وارتفاع أصوات  
التلاميذ مما قد يسبب له حرجاً أمام الإدارة المدرسية ، هذا كما  
أن هناك من المعلمين من يرغبون في إدارة أنماط متطورة من  
الاتصال ولكنهم في كثير من الأحيان لا يرون - كما لا يرى  
تلاميذهم - الفرص التي يمكن استغلالها في هذا الشأن ، ونقطة  
البداية هنا هي المعلم ، فهو يجب أن يؤكد معنى أساسياً لدى  
تلاميذه وهو أن لهم الحق كاملاً في التحدث والتعبير عن أنفسهم  
وآرائهم بمنتهى الحرية والانطلاق ، إذ أن التلاميذ كثيراً  
ما يخشون التحدث أو التعبير عن آرائهم خشية لوم المعلم لهم .  
وخوفاً من سخرية الآخرين ، وفي هذه الحالة يجب أن يضع من  
الضوابط ما يساعد على منع الاستجابات غير المناسبة من جانب  
التلاميذ وأن يؤكد للجميع أن كل ما يقال سيكون موضع  
اهتمام من الجميع . وهذا كله يعتمد على أسلوب التدريس  
الذي يستخدمه المعلم ، إذ يتحدد من خلاله مسار التدريس -

وقدر الحرية المتاح للتلاميذ في المواقف التعليمية ، بل ويحدد أيضا مدى استجابة التلاميذ في هذا الشأن . ولعله من اللازم هنا أن نعود إلى تأكيد ماسبق قوله من أن الموقف التعليمي الذي يسمح فيه للمتعلم بالتفاعل النشط مع زملائه ومع معلمه يؤدي إلى حصيلة تعلم أفضل .

وبناء على ذلك يمكن القول أن اكتساب المتعلم لمهارات الاتصال يعد من أهم أهداف التربية . فهي تساعد على القراءة الناقدة واستخدام المفاهيم التي يتعلمها في مواقف الحياة اليومية ، ومناقشة المواقف والأحداث المحلية والعالمية والتي تنقلها إليه وسائل الإعلام ، بل وربما يؤدي عدم تمكنه من تلك المهارات إلى ميله لمخالفة القواعد والقوانين التي يقرها المجتمع . إذ أنه يكون آنذاك غير قادر على فهمها أو التعبير عن نفسه بطريقة مقبولة من وجهة نظر المجتمع . هذا فضلا عن أنه يكون غالبا أكثر ميلا إلى السلوك الفردي والابتعاد عن أشكال السلوك الجماعي ، وأكثر إحجاما عن المبادأة ومشاركة الآخرين في أنشطتهم . وبالتالي فإن المعلم مسئول مسئولية كاملة عن توفير المناخ المناسب لاكتساب مهارات الاتصال ، ذلك المناخ الذي يشعر فيه الجميع بالحب والمودة والصداقة من جانب المعلم ، مما

يساعد على تشجيع الاتصال والتفاعل وتيسيره ، بدلا من المناخ  
الذى يشعر فيه التلاميذ بالإحباط وفقدان الصلات بينهم وبين  
معلمهم .

## الفصل الرابع

### المفاهيم في المواقف التعليمية

حتى المفهوم في نفسه وفيه المصطلح النظم .  
في ذلك يرى أن النظام هو امتثال التلاميذ للأوامر والتعليمات  
تحدة مسار العملية التعليمية . وهذا الأمر يعنى المكون  
والنفس من جانب التلاميذ . والتنفيذ الفوري لكل ما يصدر  
من المعلم من توجيهات وأوامر . وهذا يشير إلى أن هذه  
الامتثالية من جانب التلاميذ لهذا التصور من جانب المعلمين  
ليس سوى مظهر من مظاهر التربية الكلاسيكية . إذ أن هذا  
النفس أو السكون هو صفة وسكون وظيفي . تعنى أنه  
يهدف إلى مساعدة المعلم على القيام بدوره في نقل المعارف  
وتلقينها للتلاميذ . وهناك فريق ثان يرى في هذا المصطلح معنى  
آخر . وهو أن التلاميذ يندرجون إلى توجية من جانب الكبار .  
حيث يؤدي هذا التوجية إلى الامتثال للضوابط التي تضعها  
السلطة والتي تعبر بصورة أو أخرى عن الفكر التربوي السائد في  
الاجتماع . ويرى هؤلاء وأولئك أن التلاميذ لابد أن يتعرضوا  
للعقاب بكل أشكاله حتى يمكن تعديل مسار سلوكياتهم .



وهناك فريق ثالث يرى في مصطلح « النظام » معنى ثالثاً وهو أن يكون التلميذ قادراً على وضع قيود وضوابط على مختلف أشكال السلوك غير المرغوب فيها كما يرى البعض الآخر أن الالتزام بالنظام في أى موقف تعليمى يجب أن ينبع من طبيعة العمل الذى يقوم به المعلم مع تلاميذه وإجراءاته ، وفى ضوء ذلك يمكن القول أن هناك أربعة أنماط أو أساليب يمكن أن يستخدمها المعلم فى سبيل توفير المناخ المناسب للتوصل إلى حصيلة التعلم المرغوب فيها ، وهذه الأنماط أو الأساليب هى :

١- النظام الذى يفرضه المعلم من خلال التعليمات والأوامر والعقاب .

٢- النظام الذى تفرضه الجماعة من خلال القيم الاجتماعية السائدة .

٣- النظام الذى يفرضه الفرد على نفسه من خلال الالتزام بمعايير سلوكية معينة .

٤- النظام الذى تفرضه طبيعة العمل المشترك الذى يقوم به المعلم مع تلاميذه .

وسنحاول فيما يلى إلقاء المزيد من الضوء على كل من هذه الأنماط :

أولاً : النظام الذى يفرضه المعلم من خلال التعليمات والأوامر والعقاب :

على الرغم مما قد يبدو من عدم تقبل لهذا النمط لأول وهلة ، ولكن الواقع أن هناك حاجة إلى استخدامه فى بعض مراحل التعليم ، ففى السن التى يذهب فيها الطفل إلى دور الحضانة ينتقل من مكان إلى آخر ويلعب مع رفاقه ، وبالتالي فإن الأطفال فى هذه المرحلة ليسوا مطالبين بالترام قواعد النظام كما تراه المدرسة ، ولكنهم فى حاجة إلى التوجيه ، خاصة وأنه نادراً ما يوجد شئ مما نصل إليه أيدى التلاميذ يخشى تحطيمه ، هذا كما أن تدخل المعلمين فى هذا الصدد قلما يحدث إلا إذا تعرض طفل للخطر ، بينما يلاحظ أن تلاميذ المدرسة الابتدائية يحتاجون إلى مزيد من التوجيه والضبط من جانب المعلمين لأنهم لا يدركون كيف يكون العمل واللعب مع مجموعات كبيرة ، إلا أنهم من خلال ما تباح لهم من مواقف تعليمية منظمة يمكن أن يشعروا بالأمان ويكتسبوا اتجاهات هامة وأساسية لبناء المعايير التى يستخدمونها فى الحكم على أى مظهر من مظاهر السلوك سواء داخل الفصل المدرسى أو خارجه ، وبزيادة مستويات تعلمهم وقدرتهم على التفكير المثمر والفعال وقدرتهم على

الاستماع الرشيد وعدم التحدث في أثناء حديث الآخرين والتدريب على مهارات القيادة يتم تكوين اتجاهات موجبة نحو الضبط ، وفي مرحلة المراهقة نجد أن التلاميذ يحتاجون إلى مساندة الكبار وجدانيا وخاصة إذا ما شعروا بأخطار أو مشكلات في تعاملهم مع الآخرين ، وكذلك إذا ما شعروا بعجزهم عن التصرف في موقف ما ، ومن الملاحظ أن المعلمين كثيراً ما يصدرون من التعليقات التي تشمل على ما يسمح به وما يجب الامتناع عنه ، وفي هذه الحالة تكون الاستجابة المتوقعة إلى أن يقوم التلاميذ بالتنفيذ دون المناقشة . وفي كثير من الأحوال يلجأ المعلمون إلى العقاب بكل صوره بما في ذلك العقاب البدني بكل ما يشمله من أخطاء من وجهة النظر التربوية ، إذ أن ذلك غالباً ما يؤدي إلى شخصيات سلبية غير قادرة على التفكير أو المناقشة أو اتخاذ قرار بشأن أي أمر من الأمور ، حتى تلك الأمور المتعلقة بعلاقاتهم مع الآخرين ، وكذلك الأمور المتعلقة بمستقبل حياتهم الشخصية أو المهنية . ويحتاج المعلم في هذا الشأن إلى أن يعرف كيف يمارس الديمقراطية مع تلاميذه في أثناء التدريس ، ويظهر ذلك في كيفية التعامل معهم ، ولكنه ليس من قبيل ديمقراطية السلوك

أن يعامل العلم جميع تلاميذه بأسلوب واحد . فلكل منهم دوافعه وخلفياته الثقافية والاجتماعية ومشكلاته التي تجعل منه مختلفاً عن غيره في مختلف أشكال سلوكه ، ومن ثم فإنه ينبغي ألا يفسر مظاهر السلوك التي تصدر عن الجميع في ضوء تصور واحد . فلكل منهم شخصيته المنفردة بغض النظر عن تقارب الجميع في العمر الزمني ولقد لوحظ أن كثيراً من المعلمين يعتبرون العقاب وسيلة لكي يسلك المتعلم السلوك الملتزم كما حددته السلطات التربوية . ولذلك نجد أن من أكثر الأساليب شيوعاً في هذا الشأن :

- ١- واجبات منزلية إضافية
- ٢- حرمان من الأنشطة الترويحية التي يقوم بها تلاميذ الفصل .
- ٣- حرمان من عدد من الدروس .
- ٤- مقابلة مدير المدرسة .
- ٥- توبيخ أمام تلاميذ الفصل .
- ٦- توبيخ من خلال مقابلة شخصية .
- ٧- استدعاء أولياء الأمور .
- ٨- بقاء في المدرسة بعد خروج التلاميذ في نهاية اليوم .

ويرى البعض أن استخدام الثواب يؤدي إلى تعزيز الاستجابات المرغوب فيها ، مما يؤدي إلى ظهورها في المواقف المشابهة السابقة ، كما يسود اعتقاد مؤداه أن العقاب يؤدي إلى حدوث الاستجابات المرغوب فيها ، بمعنى أن المعلم إذا استخدم الأوامر والتعليمات والتهديدات إلى جانب الإيحاء المباشر أو غير المباشر بإمكانية استخدام أشكال العقاب المختلفة ، فهذا يؤدي إلى صدور الاستجابات المطلوبة ، وفي هذه الحالة يستجيب المتعلم الاستجابة التي ترضى المعلم لا الاستجابة التي تمثل وجهة نظره أو التي تعبر عن اتجاهه تجنباً للعقاب وليس عن اقتناع حقيقي . وتجدر الإشارة هنا إلى أن الفرد حينما تصدر عنه استجابات شاذة أو غير مرغوب فيها تربوياً ، فهذا يعني مسئولية إضافية على المعلم ، وهي أنه مطالب بالبحث عن الأسباب الحقيقية أو الدوافع الكامنة وراء تلك الاستجابات ، وبالإضافة إلى ذلك نستطيع القول أن مظاهر العقاب سابقة الذكر هي في واقع الأمر مظاهر للتعامل اللا إنساني وغير الأخلاقي ، فضلاً عن أنها تشير إلى أن المعلم غير قادر على أن يكون صاحب مهنة لها أصولها العلمية والخلقية .

ثانياً : النظام الذى تفرضه الجماعة من خلال القيم الاجتماعية السائدة :

فالجماعة تمثل شيئاً هاماً بالنسبة للفرد ، وخاصة فى مرحلة المراهقة . حيث يشعر من خلالها بالانتماء ، ومن خلال تفاعله معها يكتسب اتجاهات وقيماً معينة ، إلى جانب الكثير من المعايير والمستويات التى يستخدمها فى إصدار أحكام على مختلف مظاهر السلوك ، وينسحب هذا الأمر بشكل مباشر على أحكامه بشأن سلوكيات أولياء الأمور والمعلمين ، ومعنى هذا أن الجماعة تلعب دوراً لا يمكن تجاهله فى عملية التطبيع الاجتماعى للفرد ، بالإضافة إلى أنها تعد مجالاً طيباً لتعلم الفرد ضبط النفس وتوجيه ذاته على نحو يقبله المجتمع ، والمعلم حينما يتفاعل مع تلاميذه داخل الفصل المدرسى يستطيع أن يستغل ما يوجد لدى تلاميذه من الاتجاهات والقيم ، وهنا يستطيع أن يقسم تلاميذ الفصل الواحد إلى مجموعات عمل ، وهذا لا يتم بطبيعة الحال إلا من خلال تصور جديد للمناهج المدرسية بحيث تعتمد على المشروعات التى يشارك التلاميذ فى اختيارها وتحديد أهدافها ومراحل العمل فيها ، وعندئذ يصبح المعلم موجهاً ومرشداً ، كما يحمل تلاميذ كل مجموعة مسئولية جانب من العمل ، وقد

يكون ذلك في صورة مقابلات أو زيارات ميدانية أو مكتبية أو في صورة كتابة تقارير ، على أن يستجيب ذلك بإجراء مناقشات داخل الفصل يشارك فيها الجميع بالقدر الذي تسمح به إمكانيات كل فرد وقدراته ، وهناك مميزات عديدة في هذا الأسلوب لعل أهمها أن التلاميذ في داخل كل جماعة يحدث بينها تفاعلات مستمرة ، ومن خلال ذلك يتعلمون القيادة وتبادل الأدوار والقراءة الناقدة وإصدار الأحكام وغير ذلك من المهارات اللازمة لبناء الشخصية ، وبناء على ذلك فإن ما يذله المعلم من جهد في سبيل وضع نظام معين لتلاميذ أى فصل من الفصول يتطلب بداية أن ينظر إلى الجماعات التي يشعر التلاميذ بالانتماء إليها ويحدد نوع الاتجاهات والقيم والمفاهيم السائدة لديها ، وبالتالي يبدأ في تركيز جهوده على تنقية هذه الجوانب من الأخطاء ومن السلوكيات المرتبطة بها والتي لا يقبلها المجتمع ، ولعل ذلك يحتاج إلى نوع من الدراسة المسحية لكل هذه الجوانب حتى تتضح له الصورة كاملة ، وقد يحتاج المعلم في هذا الشأن إلى إقامة علاقات وثيقة مع أولياء الأمور حتى يستطيع أن يتبين كافة أبعاد ما يود دراسته من تلك الاتجاهات والقيم والمفاهيم ، ومع ذلك فقد يواجه المعلم بأشكال مختلفة من

السلوك الشاذ إلا أن ذلك ينبغي ألا يدفعه إلى اتخاذ موقف يكون عليه فيه معاقبة جماعة أو تلميذ في جماعة . إذ أن هذا التصرف يساعد في معظم الأحوال على انساع الهوة بين التلاميذ ومعلمهم . ولكنه إذا ما حاول أن يفهم تلاميذه بصورة أفضل . فهذا يؤدي غالباً إلى أن يكون التلاميذ أكثر استعداداً لتفهمه والتعامل معه على أساس من الصدق والبراعة والألفة . وهي كلها شروط لنجاح المعلم في مهنته .

**ثالثاً : النظام الذي يفرضه الفرد على نفسه من خلال الالتزام بمعايير سلوكية معينة :**

يكتسب الفرد مفاهيم واتجاهات وقبلاً معينة في أثناء مختلف المراحل العمرية . ورسالي فهو حيناً يأتي إلى المدرسة يأتي وهو يحمل معه رصيداً من تلك المفاهيم والاتجاهات والتصورات التي تعبر بصورة مباشرة عن خبراته السابقة التي استطاع اكتسابها في أثناء تفاعلاته اليومية المختلفة سواء مع أصدقائه أو والديه وأقاربه ، بالإضافة إلى ما أتيج له من خبرات من خلال ماتبته وسائل الإعلام من معارف في مختلف المجالات ، وهو حيناً يأتي إلى المدرسة يجد نظاماً معيناً له مقوماته ، وبالتالي يصبح هناك نوع من المواجهة التي يقوم فيها الفرد بمقارنة ما يوجد لديه من معايير



سلوكية وأخلاقية بما تراه المدرسة مناسبة ، ولذلك فإن الفرد في هذه الحالة يحتاج إلى تدعيم كل ما هو مقبول من سلوكياته ، كما يحتاج في الوقت نفسه إلى تعديل لمسار السلوكيات غير المقبولة حتى يمكن أن يسلك الفرد سلوكاً ملتزماً من داخله ، أى عن طريق الاقتناع الحقيقى ، وبالتالي تصبح المواقف التعليمية مجالاً جيداً ليتعلم الفرد بداية كيف يستجيب لتعليمات وتوجيهات الكبار ، وإذا ما نجح المعلم في ذلك يمكن القول أن المعلم قد اجتاز مرحلة هامة وأساسية في نموه الاجتماعى فضلاً عن نضجه الوجدانى بالقدر الذى يهيئه لاجتياز مرحلة أخرى ، وهى المرحلة التى تتاح له فيها خبرات يستطيع من خلالها أن يتعلم كيفية الاستجابة لمقترحات وتوجيهات زملائه فى أثناء العمل فى الأنشطة الجماعية ، وإذا ما استطاع الفرد أن يصل إلى هذه المرحلة فهذا يشير إلى نموه اجتماعياً ووجدانياً إلى مرتبة أعلى يستطيع من خلالها أن يشارك فى تشكيل قرارات الجماعة والمتعلقة بالتوجيهات والتعليمات التى يجب أن يلتزم بها الجميع ، ومن ثم فهو فى هذه المرحلة سيكون فى الغالب قادراً على تقويم سلوكيات الآخرين ، بل وسيجد لديه القدرة على تقويم سلوكه الشخصى فى ضوء معايير الجماعة .

وبذلك فإن الفرق الأساسي بين هذا النمط والنمط السابق هو في نقطة البداية فبينما تبدأ عملية الضبط في النمط السابق من الجماعة ذاتها ومعايشة المعلم لها نجد أن العملية هنا تبدأ من الفرد ذاته ، أي التعرف على الفرد من جميع النواحي بقصد معرفة نواحي القوة والضعف ، وبالتالي تبدأ عملية التوجيه على أساس سليم ، ثم تبدأ عملية اندماجه في أنشطة الجماعة حيث تجرى تفاعلات عديدة يكتسب منها الفرد والجماعة معايير خاصة تؤثر بصورة مباشرة على نمط النظام السائد داخل الفصل ، ويتضح من ذلك أن المسئولية في هذا الشأن تقع على عاتق المعلم ، فهو لا يستطيع أن يوجه التلاميذ إلى نظام تابع من الجماعة أو من الفرد إلا بالرعاية المركزة سواء للفرد أو الجماعة ، وتجدر الإشارة إلى أن وجود القدوة بكل ما تمثله من التزام في الفعل والقول يعد من الأمور الأساسية التي يمكن أن تيسر للمعلم مهمته في هذا الشأن ، وبناء على ذلك فإن المواقف التعليمية التي ينظمها المعلم في داخل الفصل ليست بمعزل عن مسألة النظام هذه ولكنها لا يمكن أن تتم على النحو المرغوب فيه إلا إذا استندت إلى أساس للنظام المتفق عليه من جانب جميع الأطراف ، ولذلك يرى البعض أن هناك نمطاً رابعاً نعرضه فيما يلي :

رابعاً النظام الذي تفرضه طبيعة العمل المشترك الذي يقوم به

المعلم مع تلاميذه :

يخطط المعلم عادة لعديد من الأعمال التي قد يفرد بها أوبعضها على الأقل ، ولكنه في حاجة أيضاً إلى أن يشرك تلاميذه معه في تخطيط أعمال أخرى يتحملون مسئوليات في إنجازها ، ومن خلال هذه الأعمال تتضح مجموعة من الضوابط التي يجب أن يلتزم بها التلاميذ . بمعنى أن التلاميذ في هذا الشأن لا يعتمدون كلية على تعليمات وتوجيهات وأوامر المعلم ، ولكنهم يعملون في إطار ما تفرضه طبيعة العمل الذي يقومون به وما يفرضه من الضوابط . وهذا الأمر يتطلب أن يكون العمل نفسه متنعاً للتلاميذ . أي أن يكون مرتبطاً بحاجة أو ميل لديهم ، وفي هذه الحالة يصبح لديهم الدافع لإنجاز العمل الذي كلفوا به ومن ثم يجدون المبررات الكافية التي تجعلهم على استعداد للالتزام بالضوابط التي يفرضها العمل في جميع إجراءاته ومراحله ، وسيكون الأمر مختلفاً بطبيعة الحال إذا ما فرض المعلم عملاً معيناً على تلاميذه . فقد يقومون به خوفاً من العقاب أو التوبيخ ولكن دون اقتناع ، وبالتالي يفقد التلاميذ فرصة حقيقية لتعلم كيفية الانضباط ذاتياً ، إذ أن العمل الذي

يقومون به إذا كان تابعاً منهم فيكون ذلك مجالاً للتدريب على الضبط الذاتي ، حيث سيكونون أكثر ميلاً في تشكيل سلوكياتهم طبقاً لمتطلبات العمل الذي يقومون به والذي يرجون له النجاح ، وهو الأمر الذي يصعب توفيره في الأعمال التي تفرض على التلاميذ حيث يشعرون غالباً بالملل والإحباط .

وبناء على ذلك لعلنا نستطيع القول أن هذا النمط يتطلب الاهتمام بزيادة مستوى الدافعية لدى التلاميذ ، كما أنه من الضرورة بمكان أن يرى التلاميذ أوجه الأهمية والوظيفية فيما يقومون به من أعمال ، ولعلنا نلاحظ أن هناك من التلاميذ من يرون أن مايقومون به من أعمال يعدّ مهملًا مجرد أن المعلم يرى ذلك ولكن الأمر يختلف بالنسبة لغالبية التلاميذ والذين يحتاجون عادة إلى مايشير الاهتمام وإلى مايجعلهم متشوقين للعمل رغبة في التوصل إلى إجابة عن تساؤل ما أو حل لمشكلة معينة يشعرون بها ، وفي هذه الحالة يشعر كل فرد بحاجته إلى مساعدة الآخرين له .



## الفصل الخامس

### موقف المعلم من مشكلات التلاميذ

ينتظر المعلمون عادة إلى ما يظهر من مشكلات داخل  
الفصول المدرسية باعتبارها معوقات لمسار عملية (التدريس -  
التعلم) ، أى أنهم يعتبرون أن ما يثار من مشكلات يؤدي إلى  
إعاقة المعلم عن تأدية واجباته ، وإعاقة التلاميذ عن التعلم ،  
ولذلك فإنهم حينما يتدخلون لعلاج تلك المشكلات إنما يكون  
ذلك بقصد تهيئة الظروف المناسبة لكل ما يحقق ما حدده لدرسه  
من الأهداف ، والواقع أن ما يعترض المعلم من مشكلات في  
أثناء التدريس هو من العوامل الأساسية أو المكونات الرئيسية  
للعلمية التربوية ، فأولياء الأمور في تربيتهم لأبنائهم كثيراً ما  
يواجهون بمشكلات ، كما هو الحال بالنسبة لأى معلم في أى  
مستوى تعليمي ، ويلاحظ أن هناك من المعلمين من يقدم على  
محاولة حل ما يظهر من مشكلات بنفسه ، بينما يلاحظ أن نسبة  
كبيرة من المعلمين تفضل إحالة ما يظهر من مشكلات إلى الإدارة  
المدرسية وما يرتبط بذلك عادة من استدعاء لأولياء الأمور

للاشتراك في حل مشكلات الأبناء . ويمكن القول في هذا الشأن أن المعلم حينما يفضل إحالة مشكلات تلاميذه الصفية إلى الإدارة أو أولياء الأمور يكون قد تخلّى بداية عن أحد مقومات شخصيته كصاحب مهنة . فهو ليس معنياً فقط بتألقين المعارف وتوجيه السلوك وبناء القيم والانجذبات وغير ذلك من جوانب التعلم . ولكنه معنياً أيضاً بالبحث في جذور المشكلات ومسبباتها أو دوافعها والبحث عن سبل العلاج المناسبة . وقد يرجع في هذا الشأن إلى الإدارة المدرسية أو أولياء الأمور لجمع معلومات أو بيانات وملاحظات تساعد على تشخيص المشكلة التي يكون يصعد دراستها . بينما إذا تخلّى عن الأمر برمه وتركه لجهة أو أخرى لبحثه يكون قد ضيع على نفسه فرصة ما كان لها أن تضيق . إذ أن اقترابه من التلميذ وفهمه بصورة أفضل وسعيه إلى اكتساب ثقته يعد الأسلوب المفضل لحل المشكلة ومساعدة المتعلم على التعلم الفعال . إذ أن المشكلات النفسية التي يعاني منها التلاميذ تقف عادة حائلاً دون استغلاله لقدراته وامكانياته للتعلم فيما يعاني التلميذ من صراعات نفسية أو توترات معينة نجد أن ذلك نجد من طاقاته ويجعله يبدو كما لو كان غير قادر على التعلم ولعلنا نلاحظ أن المعلمين كثيراً ما يصنفون

التلميذ أو جعله يشعر باهتمام الآخرين أو بانتهائه إلى جماعة أو جعله يشعر بصداقة المعلم وحب زملائه له ، أو قد يرى المعلم أن العلاج يجب أن يبدأ من المنزل وأن يستمر في المواقف التعليمية ، وبالتالي سيجد أنه في حاجة إلى الاتصال بأولياء الأمور والتعاون معهم بصدد علاج هذه الظاهرة .

ولعلنا نلاحظ أن هناك الكثير من أهداف المناهج الدراسية التي تتطلب تشجيعاً للتلاميذ لكي يكونوا على درجة كافية من الفعالية والنشاط ، بل إن هذا الأمر كثيراً ما يكون موضع اهتمام التربويين فيؤكدونه في أدلة المعلمين وفي توجيهاتهم . وهذا يدعونا إلى القول بأن إيجابية المتعلم في المواقف التعليمية أو سلوكه سلوكاً إيجابياً تجاهها يعني أن هناك مشكلة ما وتحتاج إلى الدراسة والعلاج ، فالعيب هنا لا يكمن في المتعلم ذاته بقدر ما يكمن في الظروف البيئية التي يعيشها وخبراته السابقة بكل ما تحمله من مفاهيم واتجاهات وقيم كان لها تأثيرها الأكيد على مظاهر هذا السلوك . وبالتالي فإن الحاجة تكون ماسة إلى تناول تلك المشكلات بدرجة كبيرة من الموضوعية . وهذا يعني ألا يحاول المعلم إصدار أي حكم ذاتي غير مستند إلى الدلائل . ولعل هذا كله يدعونا إلى القول بأن ممارسة المعلم هذا الدور



لا يأتى من خلال تعليمات أو توجيهات ، ولكنه يتطلب بداية إحساساً من جانب المعلم بأهمية هذا الدور ، كما يتطلب أن يكون متمكناً من كفايات الاتصال والتعامل مع الآخرين ، وكذا كفايات استخدام الاختبارات التى قد يشعر بحاجة إلى استخدامها مع التلاميذ الذين يعانون من مشكلات تعوق التعلم .

ويصنف الخبراء المشكلات التى يعانى منها التلاميذ إلى نوعين : النوع الأول هو مشكلات سلوكية ، والنوع الثانى هو مشكلات شخصية ، وهذا الفصل فى الواقع هو فصل صناعى ، إذ أنه فى معظم الأحوال تؤثر المشكلات الشخصية وتؤدى إلى سلوكيات معينة قد يرضى عنها الآخرون وقد لا يرضون عنها ، إذ أن مختلف مظاهر السلوك التى تصدر عن المتعلم هى فى حقيقة الأمر محصلة لرصيد كبير من التفاعلات والخبرات السابقة التى أتاحت له فرص المرور بها واكتساب مفاهيم واتجاهات وقيم معينة منها .

ومن المشكلات الأساسية التى يلتمسها المعلمون فى فصولهم مشكلة الغش ، والواقع هو أن هذه المشكلة تعد من المشكلات الخطيرة التى تتعلق ببناء شخصية الفرد إذ أن لها أبعاداً تربوية

وأخلاقية لا ينبغي تجاهلها . فقد يلجأ التلميذ إلى الغش نتيجة لما يسمى بالضغوط التحصيلية ، ويقصد بها أن يشعر التلميذ بأن هناك مادة علمية عليه أن يحفظها وأن يكون قادراً على استرجاعها في اختبار ما سواء أكان شفويًا أم تحريريًا ، ولما لم يكن يستطيع أن يلخص ويحفظ ويستظهر كل هذا على الرغم من بذل الجهد فهو غالباً ما يلجأ إلى الغش لاستكمال ما استطاع استيعابه في أوراقه الامتحانية ، ولعل هذا يشير بشكل واضح إلى أحد مظاهر النقد التي توجه إلى الأسلوب التقليدي في عملية التدريس ، والذي يستهدف تدريب الذاكرة ، وكذا الامتحانات المرتبطة بها والتي تولى معظم الاهتمام إلى قياس ما تم تحصيله ، وبذلك يبدو أن هناك علاقة وثيقة بين أسلوب التدريس وأسلوب التقويم ، إذ أن اهتمام كل منها بتمية وقياس ناحية معينة من نواحي النمو المعرفي دون غيرها من النواحي الراقية يعني أن حصيلة التعلم لدى التلميذ ستأتي في النهاية موازية لها ، بمعنى أن التلميذ سيركز كل جهوده من أجل الحفظ والاستظهار ، وما يعجز عن حفظه واستظهاره سيقوم بتجهيزه بصورة أو أخرى للاستفادة منه في أثناء ما يعتقد له من الامتحانات ، وغالباً ما يكون ذلك في شكل أداة يستخدمها

للغش . وقد يلجأ التلميذ إلى الغش أيضا بسبب المناخ الوجداني عبر الصحى والذي يعد المعلم مسئولا عنه مسئولية كاملة ، فقد يجعل تلاميذ الفصل يتنافسون بصورة غير صحية بحيث يضطر بعض التلاميذ إلى اللجوء إلى أية وسيلة مساعدة يستطيعون بها أن يحرروا مستويات متقدمة ، ربما طمعا في ثواب أو مكافأة ، وقد يلجأ التلاميذ إلى الغش بسبب الخوف من الفشل أو بسبب القلق ، ومثل هذه المخاوف هي في حقيقة الأمر ليست سوى مشكلات نفسية تؤثر بصورة مباشرة في العديد من المشكلات التعليمية التي يجدها المعلم عادة في تعامله مع التلاميذ . ولعلنا نذكر أن معظم التلاميذ يخشون كل ما يعقد لهم من الامتحانات مما يكس وعها . بل كثيراً ما نجد منهم من تحدث لهم اضطرابات نفسية كلما اقترب موعد الامتحان ، وهذه المخاوف بطبيعة الحال ليست نتيجة عوامل وراثية ، ولكنها نتيجة لخبرات غير سارة مر بها المتعلم ، وبذلك فهي أمور مكتسبة وبالتالي ينبغي ألا ينظر المعلم إلى هذه الظاهرة باعتبارها مسألة خلقية ليس من مسئوليته أن يحاول مساعدة التلاميذ على التخلص منها ، ولكنه يجب أن تكون لديه القدرة على دراستها ومحاولة الكشف عن أصولها والبحث عن أفضل السبل لعلاجها ، وقد

أجريت دراسات عديدة في هذا المجال من أشهرها دراسة شلتون وهل (Shelton-Hill) حيث قاما بعمل

امتحان يقيس بعض العمليات المعرفية لدى تلاميذ في مستوى المرحلة الثانوية ، وبعد أن قام التلاميذ بالإجابة عن أسئلة الامتحان ، قام الباحثان بتصحيح الإجابات ووضع درجات لكل تلميذ في قائمة منفصلة ، أي لم توضع أية درجات على أوراق الإجابة ، وبعد فترة قليلة من الوقت أعيدت الأوراق إلى التلاميذ وطلب من كل منهم أن يعيد قراءة إجاباته وأن يضيف إليها ما يراه ضرورياً لزيادة الدرجات وقد ذكروا لبعض التلاميذ أن درجاتهم منخفضة جداً في الامتحان وأنهم ربما يرسبون ، فطلب التلاميذ أن تترك أوراق الإجابة لديهم لفترة ، وحينما أعيد تصحيح الأوراق تبين أن ٥٣٪ من التلاميذ أضافوا إلى أوراقهم مادة علمية عن طريق الغش ، كما لاحظ الباحثان أن أكثر من ٦١٪ من التلاميذ الذين قيل لهم إنهم حصلوا على درجات منخفضة وربما يرسبون في الامتحان كانوا أكثر ميلاً إلى الغش عن غيرهم من التلاميذ .

وعلى أية حال فهذا يمكن حجب الغش فهي ظاهرة تحتاج إلى جهد من جانب المعلم وأولياء الأمور ، وينبغي ألا يترك هذا

الأمر ويكتفى المعلم بالقول بأنها مسألة أخلاقية ليس له علاقة بها ، إذ أنها مسألة من صميم مسئولياته ولها علاقة وثيقة بأدواره كمعلم وكصاحب مهنة ، وخاصة أنها تتعلق ببناء الضمير ونظرة التلميذ إلى نفسه كمواطن في المستقبل .

وبناء على ذلك لعننا نستطيع القول أن نوعية المناهج المدرسية بكل ماتشمله من أهداف ومحتويات وطرق تدريس وأساليب تقوم لها دور كبير في شيوع هذه الظاهرة ، فقد يعاني التلميذ من مشكلة ما تؤدي إلى أن يصبح الغش جزءا من سلوكه داخل الفصل .

وحيثما تكون المناهج من النوع التقليدي فسيجد الفرص الكافية التي يستطيع فيها أن يمارس هذا السلوك تحقيقاً لمستوى أفضل أو حصولاً على درجات أكثر من زملائه ، ولكن إذا أخذت المناهج المدرسية شكلاً آخر بحيث تجعل من المتعلم محور اهتمامها سواء في محتوياتها أو في تنفيذها نجد أن المعلم سوف يقوم تلقائياً باستخدام الطرق التي يمكن من خلالها تنمية مهارات معرفية واجتماعية وحركية معينة ، إلى جانب تنمية دوافع أو محركات التعلم ، وبالتالي فإن الامتحانات ستختلف تماماً عن صورة الامتحانات بصورتها التقليدية إذ ستهتم بقياس مهارات معرفية أكثر من اهتمامها بقياس الحقائق والمعارف التي

اكتسبها التلميذ ، وفي هذه الحالة سيجد التلميذ أن العشر ليس  
هو الوسيلة المناسبة لاجتياز حاجز الامتحان . وإنما الوسيلة  
المناسبة لذلك هي الاندماج في جميع المواقف التعليمية  
والتفاعل مع المعلم والتلاميذ والمشاركة في كل نشاط تعليمي  
يكلف به ، وفي هذه الحالة ستصبح المادة الدراسية وسيلة لبناء  
القيم والاتجاهات لديه وإكسابه المهارات المعرفية . هذا كما أن  
المعلم ذاته سيكون في موقف يجب عليه فيه أن يعبر عما يستخدمه  
من استراتيجيات التدريس . إذ أنه مطالب بأن يختار خبرات  
مربية تتوافر فيها جميع جوانب التعلم المرغوب فيها والتي حددها  
المعلم في أهداف التدريس التي يبتناها . هذا مع العلم بأن المعلم  
في تحديده لأهداف التدريس وفي استخدامه لطرق معينة  
ولأساليب تقوم محددة بتأثير شكل مباشر بالفكر التربوي الذي  
يستند إليه المنهج في مرحلة التخطيط ، فإذا كان يستند إلى فكر  
تقليدي فسيضطر إلى استخدام طرق وأساليب تقليدية بكل  
عيوبها والتي تؤدي عادة إلى ظهور مشكلة الغش ، بينما إذا كان  
يستند إلى فكر متطور بأية صورة من الصور فهذا يعني أن المعلم  
سيأتي في المرتبة الأولى وستتوارى المعرفة لكي تتخذ موقعا  
آخر ، بمعنى أنها ستصبح وسيلة بعد أن كانت غاية في حد

ذاتها ، ومن ثم فإن التلميذ في دراسته للمادة العلمية لن يجد في الغالب ما يدعو إلى الغش أو التفكير في أية وسيلة تساعد في هذا الشأن ، وبالتالي سيبدأ في التعامل مع المادة الدراسية على نحو مختلف بحيث يستطيع أن يكتسب المهارات الكافية واللازمة لاجتياز الامتحان . فعلى سبيل المثال قد يقوم المعلم بتدريس درس عن الصين مثلاً ، ومن خلال ذلك يحاول إكساب التلاميذ مهارة قراءة الجداول وترجمتها في صورة رسوم بيانية ، وقد يقوم معلم آخر بتدريس درس عن كندا ويحاول تحقيق الهدف نفسه مع تلاميذه ، أما الامتحان فسنجد أنه يتضمن أسئلة تقيس ما يكون لدى التلاميذ من المهارات المتعلقة بقراءة الجداول وإجراء مقارنات بينها وترجمتها إلى رسوم بيانية ، ولكن باستخدام معلومات وبيانات عن دولة أخرى مثل أسبانيا أو فرنسا على سبيل المثال .

## المراجع الأجنبية

1. Battle, H., Relation between Personal value and Schoolastic achievement **Journal of Experimental Education**, no 41, 1957.
2. Borg, W.R., "The Minicourse as a vehicle for changing Teacher behaviour: A three-year follow up", **Journal of Educational Psychology**, vol. 63, 1972.
3. Brophy, J.E., Good T.L., **Teacher expectations** (New york, Wiley, 1972)
4. Bugleski, B.R., **The Psychology of hearing**, (New york, Holt Rinehart, 1956)
5. Flanders, N.A., **Analyzing teaching behavior**, (Mass-Addison - Wesley, 1970)
6. Gallagher, J.J., Asbner, M.J., **A Preliminary Report: Analysis of Classroom interaction**, Merrill-Palmer Quart., vol.9, 1963,
7. Harris, A., Lawn, M., Prescott, W. (Eds.) **Curriculum Innovation** ( London, Croom Helm, 1978)
8. Kounin, J.S., **Discipline and group management in Classrooms**, (New york, Halt Rinehart, 1970)
9. Lawn, M., Barton, L. **Rethinking Curriculum Studies**, (London, Croom Helm, 1981)



10. Long, N.J., Morse, W.C., Newman, R.G., (Eds.) **Conflict in Classroom: The education of emotionally disturbed Children**, (Belmont, Calif., Wadsworth, 1965)
11. Stovall, T.F., **Lecture vs. discussion**, (Washington, Phi Delta Kappan, 1958)
12. Zohara, K.S., **Criteria for Evaluation of Teacher Education Center Programs**, A Dissertation Presented to Florida University, University Microfilms, 1979)



# المفهرس

الموضوع	الصفحة
تقديم	٣
المقدمة	٧
الفصل الأول :	
الأدوار الأساسية للمعلم داخل الفصل	١٣
الفصل الثاني :	
أدوار المعلم في الطرق الفردية والجماعية	٤٣
الفصل الثالث :	
إدارة الاتصال في المواقف التعليمية	٥٥
الفصل الرابع :	
النظام في المواقف التعليمية	٦٥
الفصل الخامس :	
موقف المعلم من مشكلات التلاميذ	٧٩
المراجع	٩٠

# إقرأ في هذه السلسلة

- ١ - الوسائل العلمية والمنهج المدرسي  
للدكتور أحمد حسين اللقاني
- ٢ - البيئة والمناهج المدرسية  
للدكتور أحمد شلى
- ٣ - القراءة  
للدكتور حسن شحاته
- ٤ - طرق التدريس  
للدكتور محمد أمين المفتى
- ٥ - المعلم وإدارة الفصل  
للدكتورة فارعة حسن محمد
- ٦ - القيم في العملية التربوية  
للدكتور ضياء زاهر
- ٧ - المضنون الاجتماعي للمناهج  
للدكتور محمود أبو زيد إبراهيم
- ٨ - أساسيات في تعليم الإملاء  
للدكتور حسن شحاته
- ٩ - التخطيط لمستقبل التكنولوجيا التعليمية في النظام التربوي  
للدكتور ضياء زاهر والدكتور كمال يوسف اسكندر
- ١٠ - الاتجاهات العالمية في أعداد معلم المواد الاجتماعية  
للدكتور يوسف جعفر سعادة
- ١١ - دور القراءات الخارجية في تدريس التاريخ  
للدكتور يوسف جعفر سعادة

1. The first part of the book is a  
history of the city of London.  
It is a very interesting and  
useful book.



## **مركز الكتاب للنشر**

٢١ ش الخليفة المأمون - مصر الجديدة - روكسى

ت: ٢٩٠٨٢٠٣ - فاكس : ٢٩٠٦٢٥٠